

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis in Hamburg
Fortbildung Supervision

Abschlussarbeit

Ausbildungssupervision zur Professionalisierung physiotherapeutischen Handelns

Ein Konzept unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Supervisorin
und der Anwendung des Verfahrens Psychodrama

Gutachterinnen: Doris Pleiger (Fortbildungsleiterin)
Ute Prah (Selbsterfahrungsleiterin)
Ulla Peters (Lehr-Supervisorin)

Diemut Kostrzewa
Ausbildungsgruppe XI 2002
Im Reite 5a
31832 Springe
Tel.: 05041-64105
E-mail: kostrzewa@onlinehome.de
Datum: 07.01.2005

Danksagung:

Ich danke der Abteilungsleiterin der Ausbildungsstätten der Henriettensiftung in Hannover, Frau Dr. Büllesbach, für die freundliche Genehmigung des Pilotprojekts zur Ausbildungssupervision in der Physiotherapie und der Ausbildungsleiterin, Frau Usedom-Bozinek, für ihr Engagement und ihre Unterstützung bei seiner Planung, Umsetzung und Evaluation.

Den Beteiligten Schüler/innen des Ausbildungsjahrgangs L 01 danke ich dafür, dass sie sich auf diesen gemeinsamen Lernprozess eingelassen und dadurch das Nachdenken über ein Konzept Supervision in der Physiotherapieausbildung ermöglicht und in besonderer Weise bereichert haben.

Last not least danke ich auch den Verantwortlichen und Kolleg/innen an den Schulen für Sozial- und Gesundheitsberufe des Annastifts, die mir während der drei Jahre meiner Supervisionsfortbildung mit der Stundenplanung entgegen gekommen sind.

Inhalt:

1	Einleitung.....	3
2	Supervision zur Professionalisierung physiotherapeutischen Handelns.....	5
3	Zum Konzept Ausbildungssupervision in der Physiotherapie	7
3.1	Integration von Supervision in die Physiotherapieausbildung	10
3.2	Ziele und Inhalte der Ausbildungssupervision	13
3.3	Evaluation	21
4	Meine Rolle als Supervisorin in der Ausbildungssupervision für Physiotherapeut/innen	24
4.1	Die Supervisorin als Lehrerin	25
4.2	(Weitere) Rollen und Aufgaben der Supervisorin	27
5	Psychodramatische Supervision in der Physiotherapieausbildung.....	29
5.1	Die Gruppenstruktur und ihre methodischen Auswirkungen auf den Prozess	29
5.2	Das Setting und seine methodischen Auswirkungen auf den Prozess...	31
5.3	Gruppenzentriertes Psychodrama am Beispiel einer Übung zum Thema .. „Kommunikation“	36
6	Resümee und Ausblick.....	40
	Literatur	43
	Anhang	45

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem Supervisionsprozess, der im Rahmen meiner Lernsupervision in einer Ausbildungsgruppe einer Fachschule für Physiotherapie als Pilotprojekt stattgefunden hat.

Bezugspunkte für meine Supervisionstätigkeit in diesem Bereich und für die Themenwahl dieser Arbeit sind zunächst meine Verbundenheit mit dem Beruf, der mein Erstberuf ist, und die Erfahrungen, die ich während meiner Ausbildung zur Physiotherapeutin und meiner zehnjährigen Berufstätigkeit gesammelt habe. Außerdem knüpfe ich an die durch meine berufliche Praxis angeregten Überlegungen zur Professionalisierung des Berufsstandes an, die ich in meiner Diplomarbeit (Kostrzewa 2002)¹ am Ende meines Studiums der Erwachsenenbildung dargelegt habe sowie an meine derzeitige berufliche Tätigkeit als Lehrkraft für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Ausbildung von Ergo- und Physiotherapeut/innen.

Da auch meine Ausbildung zur Supervisorin maßgeblich durch meine berufliche Tätigkeit als Physiotherapeutin motiviert wurde, bedeuten die Konzeption einer Ausbildungssupervision für die Physiotherapie, die im Rahmen dieser Abschlussarbeit angestrebt wird, und die zukünftige Tätigkeit als Supervisorin in diesem Bereich gleichsam ein Anknüpfen an den roten Faden meiner Berufsbiografie.

¹ Im Rahmen dieser Arbeit habe ich einen handlungsorientierten Professionalisierungsansatz für die Physiotherapie entworfen. Handlungsorientiert deshalb, da sich die Argumentation für die Anhebung der dreijährigen Ausbildung auf Fachhochschulniveau auf eine Analyse der berufsspezifischen Anforderungen an das Handeln von Physiotherapeut/innen stützt. Den theoretischen Ausgangspunkt dieser Analyse bildet die Theorie professionalisierten Handelns von Ulrich Oevermann (1996), dessen Kernstück – das therapeutische Arbeitsbündnis – ich auf die physiotherapeutische Tätigkeit übertragen, an einem Fallbeispiel veranschaulicht und empirisch überprüft habe. Ein wesentliches Strukturmerkmal professionellen Handelns im Arbeitsbündnis ist demnach die zugleich diffuse und spezifisch-rollenförmige Beziehung zur/zum Klient/in (Kostrzewa 2002: 44), wobei die diffusen Beziehungsanteile z.B. in Übertragungs- und Gegenübertragungsinteraktionen zum Ausdruck kommen, die die therapeutische Beziehung nachhaltig stören, den Erfolg der Intervention einschränken oder sogar verhindern und zu unnötigen Belastungen der Beteiligten führen können (Kostrzewa 2002: 52f). In diesem Fall obliegt es der Verantwortung und professionellen Kompetenz der Therapeut/innen, die therapeutische Beziehung im Modell der spezifischen Rollenbeziehung zu halten. Des Weiteren ist das Arbeitsbündnis durch die widersprüchlichen Einheiten und Polaritäten Autonomie und Abhängigkeit, Symmetrie und Asymmetrie, Entscheidungsdruck und (nachträgliche) Begründungsverpflichtung, Nähe und Distanz sowie Therapie und Pädagogik gekennzeichnet (Kostrzewa 2002: 52ff), die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können. Im Gegensatz zu den merkmalsorientierten und funktionalistischen Sichtweisen der klassischen Professionstheoretiker gehört Oevermanns Theorie zu den neueren so genannten interaktionstheoretischen Positionen, die die Mikroebene professionellen Handelns – die Professionelle-Klient-Beziehung – in den Mittelpunkt soziologischer Betrachtung rücken (Kostrzewa 2002: 19).

Im Folgenden werde ich zunächst den Zusammenhang zwischen der Professionalisierung physiotherapeutischen Handelns und meiner Forderung nach Ausbildungssupervision deutlich machen und erklären, warum sie ein geeignetes Instrument zur Professionalisierung physiotherapeutischen Handelns darstellt (Kap. 2).

Anschließend stelle ich das Konzept meines Pilotprojekts vor, das ich im Rahmen dieser Arbeit der nachträglichen Reflexion und Weiterentwicklung zugänglich mache (Kap. 3).

In diesem Zusammenhang steht auch die Auseinandersetzung mit meiner Rolle als Supervisorin in der Ausbildungssupervision (Kap. 4). Während des Supervisionsprozesses stellte ich sehr schnell fest, dass die Supervisorin hier eine andere Rolle „spielt“ und ich mich nicht länger ausschließlich an dem Rollenvorbild der Supervisorin in der berufsbegleitenden Supervision orientieren konnte, das mir im Laufe der Supervisionsausbildung vorrangig nahe gebracht wurde. Außerdem nahm ich Überschneidungen mit meiner Berufsrolle als Lehrerin wahr. Was ich vorher als Erleichterung für den Einstieg in meine Supervisionstätigkeit angesehen hatte, nämlich Supervision einer mir bekannten Klientel anzubieten, verkehrte sich nun eher ins Gegenteil. Hier schien es umso schwieriger, meine neue Rolle von der mir vertrauten Rolle zu unterscheiden und klar zu definieren sowie beide in der Supervision eindeutig voneinander zu trennen. Eine weitere Problematik bestand darin, mich auch als Psychodramatikerin innerhalb dieser besonderen Variante von Supervision zu positionieren. Da eine umfassende theoretische Aufarbeitung aller beschriebenen Problemlagen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werde ich mich in diesem Zusammenhang darauf beschränken, die Rolle der Supervisorin in der Ausbildungssupervision zu untersuchen. Die Frage nach meinem Selbstverständnis als Psychodramatikerin steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach den Möglichkeiten des Psychodramas in der Ausbildungssupervision, der ein eigenes Kapitel gewidmet ist (Kap. 5).

In dem Kapitel reflektiere ich den Einsatz gruppenorientierter Bearbeitungstechniken als Möglichkeit psychodramatischen Arbeitens in der Ausbildungssupervision. Aufgrund der in den Ausbildungsgruppen vorgefundenen Gruppenstruktur und des besonderen Gruppen-Settings, die ich in dem Zusammenhang auch genauer beschreiben werde, bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass den Bearbeitungsmöglichkeiten auf der Gruppenebene der Vorzug gegenüber dem protago-

nistenzentrierten Arbeiten einzuräumen ist. Diese Auffassung werde ich auf der Grundlage der entsprechenden Literatur überprüfen.

Abschließend werden die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengeführt und unter Berücksichtigung der Rolle der Supervisorin und der Anwendung des Psychodramas zu einem Konzept Ausbildungssupervision für die Physiotherapie verdichtet. Dabei wird auch auf seine Bedeutung für die Zukunft der Physiotherapieausbildung Bezug genommen (Kap. 6).

2 Supervision zur Professionalisierung physiotherapeutischen Handelns

Der Professionalisierungsbedarf von Physiotherapeut/innen ergibt sich vor allem aus den Anforderungen, die aufgrund der komplexen Beziehungspraxis im Arbeitsbündnis mit den Klient/innen an die Berufsangehörigen gestellt werden. Damit Physiotherapeut/innen diese Klientenbeziehungen professionell gestalten können, benötigen sie vor allem Kompetenzen, die die eigene Persönlichkeit betreffen, wie z.B. Selbsterfahrung, (Selbst)Reflexionsfähigkeit und Selbstmanagementkompetenzen (Kostrzewa 2002: 65ff).

Da die Beziehungspraxis mit den Klienten außerdem in ein multiprofessionelles Berufsfeld und einen institutionellen Rahmen eingebunden ist, setzt professionelles Handeln darüber hinaus auch sozial-kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie die Fähigkeit voraus, das berufliche Handeln auch als Handeln innerhalb einer Organisation zu begreifen (Kostrzewa 2002: 61ff).

Wie ich bereits dargelegt habe, ist im Sinne einer handlungsorientierten Professionalisierung zu fordern, dass die Vermittlung personaler, sozial-kommunikativer und kooperativer Kompetenzen sowie die Einübung in das Arbeitsbündnis in die Struktur der Physiotherapieausbildung integriert werden (Kostrzewa 2002: 67). In diesem Zusammenhang steht auch meine Forderung nach Supervision als festem Bestandteil der Physiotherapieausbildung, weil sie meiner Ansicht nach wesentlich dazu beitragen kann, dass Physiotherapeut/innen die oben beschriebenen Kompetenzen erwerben bzw. weiterentwickeln können.²

² Da ich in meiner Diplomarbeit das berufliche Handeln von Physiotherapeut/innen analysiert habe, richte ich auch in dieser Arbeit den Focus ausschließlich auf diese eine Berufsgruppe, obwohl sich der Professionalisierungsansatz und damit auch die Forderung nach Ausbildungssupervision auch

Dass Supervision grundsätzlich einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung beruflichen Handelns leisten kann, bestätigen die folgenden Ausführungen des Fachhochschullehrers Arnold Stark, der zwei aufeinander aufbauende Supervisionsprojekte in der zweiphasigen Ausbildung von Sozialarbeiter/innen³ vorstellt (Stark 1988: 63ff). Seiner Ansicht nach werden erst über Supervisionserfahrung professionelle Maßstäbe für das berufliche Handeln entwickelt (Stark 1988: 72). Diese Maßstäbe ähneln denen, die ich für Physiotherapeut/innen beschrieben habe, denn auch sie betreffen im Wesentlichen die eigene Person, die Professionelle-Klient-Beziehung und das Bewusstsein der Professionellen für die Organisation:

„Diese [Maßstäbe] bestehen darin, die eigene Person ... als Instrument des Handelns auch in der Sozialarbeit zu begreifen. Damit verbunden ist der Anspruch auf strukturierte Zeit, um die eigenen Reaktionen auf die Arbeitssituation bewusst wahrnehmen zu können. Letztlich wird damit die Möglichkeit problembezogener Teambesprechungen sowie die Inanspruchnahme von Supervision zum Kriterium professionellen Handelns. Wichtiger scheint mir aber der Beitrag zum Berufsbewußtsein [sic] zu sein, als Bewußtsein [sic] dafür, auch in der unmittelbaren Begegnung mit dem Klienten in einer Vertragsbeziehung zu stehen, in einem weiteren Schritt auch, als Rollenträger und Teil der Organisation zu handeln.“ (Stark 1988: 72)

An die Entwicklung dieser Maßstäbe sind nach Stark aufeinander aufbauende Ziele geknüpft, die ein chronologisches Vorgehen in der Supervision nahe legen. Diese sollen hier kurz erwähnt werden, obwohl dem Thema „Ziele“ auch noch ein eigenes Kapitel gewidmet ist (vgl. Kap. 3.2.).

In der Supervision sollen die Supervisand/innen zunächst für ihre persönliche Betroffenheit sensibilisiert werden. Dies geschieht Stark zufolge in der Auseinandersetzung mit der Einzelsituation und der Professionelle-Klient-Beziehung. Als Ziel der Auseinandersetzung mit der Organisation sieht er dann die Entwicklung von „Rollendistanz“ an. Beide Strategien bauen insofern aufeinander auf, da Stark die Auseinandersetzung mit der eigenen Betroffenheit als Voraussetzung für die Entwicklung von „Rollendistanz“ ansieht. Sie ist Stark zufolge Teil eines berufsbezogenen Selbstregulationsprozesses, weil sie die Reduzierung des subjektiven

auf andere Gesundheitsfachberufe wie z.B. die Ergotherapie (Marotzki 2002 in Kostrzewa 2002) und den Hebammenberuf (Zoege 2004:275ff) übertragen lassen.

³ Im Gegensatz zur einphasigen Ausbildung, bei der die Praktika mit dem Ziel eines engeren Theorie-Praxis-Bezugs in das Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik integriert sind, wurde in der zweiphasigen Ausbildung an der alten Ausbildungsordnung der Vorläuferschulen festgehalten. D.h., dass die Student/innen zunächst 6 Semester an der Fachhochschule studieren, anschließend ein einjähriges Praktikum absolvieren und nach dessen erfolgreichem Abschluss ihre stattliche Anerkennung erhalten. Diese unterschiedliche Gestaltung der Ausbildung ist eine Folge ihrer Anhebung auf Fachhochschulniveau im Professionalisierungsprozess der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, in dem die Bundesländer unterschiedliche Regelungen getroffen haben (Hege 1988: 4).

Belastungserlebens ohne Einbußen in Bezug auf die Situationswahrnehmung und damit die Verarbeitungskapazität ermöglicht (Stark 1988: 71f).

Stark lehnt seine beiden Supervisionsprojekte in idealtypischer Weise an die zweiphasige Ausbildung und die besonderen Bedingungen der jeweiligen Ausbildungsphasen an. Dabei ordnet er die erste Strategie einem klientenbezogenen Projekt *während des Studiums* und die zweite der Supervision von Berufspraktikant/innen *im Anschluss an das Studium* zu.

Wie das von ihm beschriebene Nacheinander bezogen auf die Physiotherapieausbildung sinnvoll umgesetzt werden könnte wäre zu überlegen, denn ihr Aufbau ähnelt eher dem einphasigen Modell. Im nachfolgenden Kapitel zum „Konzept Ausbildungssupervision in der Physiotherapie“ werde ich die Struktur dieser Ausbildung genauer darstellen.

3 Zum Konzept Ausbildungssupervision in der Physiotherapie

Wie oben bereits erwähnt, hat Supervision in der Physiotherapieausbildung meines Wissens bisher nur als Pilotprojektprojekt im Rahmen meiner Lernsupervision stattgefunden. In der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PhysTh-APrV, BGBL. I S. 3786: Anlage 1) ist sie zwar als Unterrichtsthema für die Psychologie aufgeführt, da hierfür jedoch über die dreijährige Ausbildung hinweg insgesamt nur 20 von 60 Unterrichtsstunden im Fach Pädagogik/Psychologie/Soziologie zu Verfügung stehen und die Supervision zusammen mit der Gesprächsführung eines von fünf zu behandelnden Themen für die Psychologie darstellt, ist hiermit sicherlich nicht der strukturellen Rahmen für ausbildungsbegleitende Supervision geschaffen. Auch reicht der für den sozialwissenschaftlichen Unterricht vorgesehene Stundenumfang nicht aus, um die angehenden Physiotherapeut/innen auf ihre Berufsrolle und die damit verbundenen Anforderungen an professionelles Handeln im Arbeitsbündnis adäquat vorzubereiten (Kostrzewa 2002: 34).

Neben dem theoretischen und praktischen Unterricht in der Schule erhalten die Schüler/innen auch eine „praktische Ausbildung in Krankenhäusern oder anderen geeigneten medizinischen Einrichtungen in den medizinischen Fachgebieten Chirurgie, Innere Medizin, Orthopädie, Neurologie, Pädiatrie, Psychiatrie und Gynäkologie“ (PhysTh-APrV 1994: Anlage 1), die unter der Anleitung von Lehrkräften

und/oder ausgebildeten Physiotherapeut/innen vor Ort stattfindet. Die systematische Reflexion der physiotherapeutischen Behandlung, sofern sie in dieser Form überhaupt stattfindet⁴, beschränkt sich jedoch meinen Erfahrungen⁵ zufolge meist auf das „Hand-Werk“ und blendet den Beziehungsaspekt weitestgehend aus.

Diese Erfahrungen werden durch die Ergebnisse einer Gruppendiskussion unterstützt, die ich im Rahmen meiner Diplomarbeit mit Kolleg/innen in der Medizinischen Hochschule Hannovers durchgeführt habe.⁶ Sie bestätigen, dass die Physiotherapieausbildung eher funktionell orientiert ist und die Bedeutung der Interaktion zwischen Physiotherapeut/in und Patient/in weitestgehend außer Acht lässt. Die Berufseinsteiger/innen werden mit dieser Anforderung dann nahezu unvorbereitet konfrontiert und müssen sich im Umgang mit den Klient/innen zunächst auf ihre Intuition verlassen, bevor sie diesen wichtigen Aspekt professionellen physiotherapeutischen Handelns mit zunehmender Berufserfahrung in ihre berufliche Praxis integrieren und die erforderlichen Kompetenzen – z.B. durch Fort- oder Weiterbildung – erwerben (Kostrzewa 2002: 93). Ob der Beziehungsaspekt der Physiotherapie also in die Ausbildung des Nachwuchses einfließt oder nicht, hängt davon ab, wie weit der oben beschriebene Integrationsprozess der jeweiligen Lehrkraft bzw. der/des Anleiter/in fortgeschritten ist.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass der Professionalisierungsbedarf der Physiotherapie in Bezug auf die Einübung des Arbeitsbündnisses und den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung der erforderlichen Kompetenzen auch durch die praktische Ausbildung nicht gedeckt werden kann.

Indem Ausbildungssupervision für Physiotherapeut/innen hier vor allem das Erlernen der Beziehungspraxis mit den Klient/innen im Kontext der jeweiligen Institution

⁴ Da die Physiotherapie zu den Berufen der „besonderen Art“ gehört, die nicht unter das Berufsbildungsgesetz (BBiG von 1969) fallen, gibt es keine einheitlichen gesetzlichen Standards zur Qualifizierung von Lehrkräften. Vorausgesetzt wird lediglich, dass „geeignete Personen“ für die Ausbildung der Schüler/innen zur Verfügung stehen (Kostrzewa 2002: 27). Da es meines Wissens ebenfalls keine einheitlichen Regelungen zur Qualifizierung von Praxisanleiter/innen gibt, hängt die Qualität der Betreuung von den Qualitätsstandards der jeweiligen Schule sowie den individuellen Qualifikationen der Anleiter/innen ab.

⁵ Hierbei handelt es sich um Erfahrungen, die ich als Physiotherapieschülerin, als Lehrerin und Praxisanleiterin für Physiotherapie sowie als Lehrerin für den sozialwissenschaftlichen Unterricht an einer Physiotherapie- und Ergotherapieschule gesammelt habe.

⁶ Das übergeordnete Ziel dieser Gruppendiskussion war die Perspektivverschränkung der Theorie eines physiotherapeutischen Arbeitsbündnisses mit den Alltagserfahrungen von Physiotherapeut/innen in der beruflichen Praxis. Die Untersuchungsergebnisse sollten daraufhin überprüft werden, ob die herausgearbeiteten Strukturmerkmale in der beruflichen Praxis von Physiotherapeut/innen bereits zum Tragen kommen bzw. inwieweit physiotherapeutisches Handeln überhaupt Ansatzmöglichkeiten für ein solches Arbeitsbündnis bietet (Kostrzewa 2002: 78). Beide Fragen konnten durch die Ergebnisse der Gruppendiskussion bestätigt werden.

und deren Reflexion als einen Teilaspekt der Physiotherapie zum Ziel hat und nicht das Erlernen der Methode bzw. der Profession in ihrer Gesamtheit, weicht sie von dem Konzept ab, das Rappe-Giesecke beschreibt (Rappe-Giesecke 2003: 4f). Ein weiterer Unterschied zu Rappe-Giesecke besteht meinem Verständnis nach darin, dass das hier angestrebte Setting eher mit dem der *Praxisberatung* im Rahmen der Fachhochschulausbildung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik vergleichbar ist, als mit dem der *Praxisanleitung*.⁷ Aus diesem Feld kommt auch die hier zu Grunde gelegte praxisorientierte Literatur, denn bezogen auf die Physiotherapie wird das Thema bisher nicht diskutiert. Wie ich auch in den folgenden Kapiteln noch weiter ausführen werde, lassen sich die Ansätze aus der Sozialarbeit/Sozialpädagogik jedoch nicht nur wegen der Ähnlichkeit der Theorie-Praxis-Verknüpfung während der Ausbildung, sondern auch aufgrund ihrer persönlichen Beteiligung im Umgang mit Klient/innen ohne weiteres auf die Physiotherapie übertragen. Die hier angesprochene Gleichartigkeit der beiden Tätigkeiten spiegelt sich bei Hege wider, wenn er die Notwendigkeit von Praxisberatung zur Reflexion der Einarbeitung in die Berufsrolle unter anderem mit der Personenbezogenheit der Sozialarbeit/Sozialpädagogik begründet:

„D.h. der Sozialarbeiter ist als Person stets mitbeteiligt in den Prozessen des Helfens und deshalb ist für ihn selbst eine Klärung dieser persönlichen Anteile notwendig, darüber hinaus bedarf er der Stützung und Entlastung im Sinne einer Psychohygiene.“ (Hege 1988: 5f)

Hege beschreibt hier die diffusen Beziehungsanteile des physiotherapeutischen Arbeitsbündnisses, denen zufolge Therapeut/innen den Klient/innen nicht nur als Träger/innen einer Berufsrolle, sondern immer als „ganze Menschen“ (Oevermann 1999: 110) begegnen (Kostrzewa 2002: 53). Im gleichen Zuge untermauert diese Entsprechung die für die Physiotherapieausbildung geforderte Supervision.

Wenn ich im Folgenden das Pilotprojekt beschreibe und auf der Grundlage der Literatur zum Konzept Ausbildungssupervision reflektiere, werde ich mich zunächst auf die Integration von Ausbildungssupervision in die Physiotherapieausbildung

⁷ Ich folge damit der Terminologie von Schild, der „Supervision“ und „Praxisberatung“ gleichsetzt und damit das ausbildungsintegrierte Beratungsangebot kennzeichnet, während er als „Praxisanleitung“ das Lehr-Lernverhältnis zwischen Praktikant/innen und Praxisanleiter/innen in sozialen Institutionen bezeichnet (Schild 1988: 13). Und auch Hege versteht unter Praxisanleitung ausschließlich die Anleitung im Feld und unter Praxisberatung die Reflexion der Einarbeitung in die Berufsrolle (Hege 1988: 5). Vor dem Hintergrund dieser Definitionen von Praxisanleitung ist die von Rappe-Giesecke hergestellte Analogie zwischen Ausbildungssupervision und Praxisanleitung befremdlich. Da die Begriffe Supervision, Praxisberatung und Praxisanleitung Schild zufolge in der Fachliteratur jedoch bedeutungsdifferent verwendet werden und einigen Autor/innen für Ausbildungssituationen grundsätzlich den Begriff „Praxisanleitung“ vorschlagen, mag die Verwirrung darauf zurückzuführen sein.

(Kap. 3.1) und auf ihre Ziele und Inhalte (Kap. 3.2) beziehen. Ein weiteres Kapitel ist dann der Evaluation des Projekts gewidmet, die die Ausbildungssupervision und das, was sie leisten kann, aus der Perspektive der Physiotherapieschüler/innen beleuchtet (3.3).

3.1 Integration von Supervision in die Physiotherapieausbildung

Ermöglicht wurde das Projekt durch die Ausbildungsleiterin der Physiotherapieschule der Henriettenstiftung Hannovers und die für den Bereich Bildung der Institution zuständige Abteilungsleiterin, die ich für die Idee, ihren Schüler/innen Supervision anzubieten, gewinnen konnte.

Die Grundlage für die Supervision bildete ein Honorarvertrag über insgesamt 24 Unterrichtsstunden, die offiziell als Verfügungsstunden für das Fach Pädagogik/Psychologie/Soziologie ausgewiesen wurden. Da hiermit ein Weg gefunden war, die Supervision in den regulären Stundenplan aufzunehmen, konnte meine Tätigkeit in Höhe des schulüblichen Unterrichtshonorars vergütet werden. Eine andere Möglichkeit der Finanzierung über den Träger hätte nicht bestanden.

Aufgrund der Annahme, dass Schüler/innen mit einem Mehr an Praxiserfahrung eine höhere Bereitschaft mitbringen würden, ihre Tätigkeit zu reflektieren und in Frage zu stellen, wurde die Supervision einer Klasse angeboten, die sich am Anfang des 6. Ausbildungssemesters befand. Da die praktische Ausbildung in dieser Schule im dritten Semester beginnt, hatten die Schüler/innen mit dem Einsetzen der Supervision also bereits drei Praxissemester hinter sich.⁸

Um den Schüler/innen bezüglich des für ihre Ausbildung unüblichen Angebots ein Mitspracherecht einzuräumen, konnten sie als Klasse zwischen konventionellem Unterricht im Fach Pädagogik/Psychologie/Soziologie und Supervision wählen. Nachdem sie sich allerdings für die Supervision entschieden hatten, waren sie auch zur Teilnahme verpflichtet. Die Anwesenheit wird dann üblicherweise von den Lehrkräften kontrolliert und das Fehlen einzelner Schüler/innen im Klassenbuch dokumentiert. Da ich diese Kontrollfunktion zunächst jedoch mit meiner Rolle als Supervisorin nicht in Einklang bringen konnte, einigten sich die Beteiligten hier

⁸ Wie oben bereits erwähnt dauert die Ausbildung zur/zum Physiotherapeut/in insgesamt 3 Jahre und unterteilt sich in 6 Semester. Mit Einsetzen der praktischen Ausbildung, die an dieser Schule im zweiten und dritten Ausbildungsjahr parallel zum theoretischen und praktischen Unterricht stattfindet, befinden sich die Schüler/innen vormittags von 8:00 bis 12:00 Uhr im praktischen Einsatz und nachmittags von 13:00-16:15 Uhr in der Schule.

auf eine Selbstverpflichtung der Schüler/innen, die eigenen Fehlstunden einzutragen.

Da die Klasse mit einer Stärke von 21 Schüler/innen für eine Supervisionsgruppe zu groß war, habe ich dafür gesorgt, dass sie sich in Eigenregie in zwei etwa gleich große Untergruppen aufteilen. Beide Gruppen erhielten sechs zweistündige Supervisionseinheiten, die jeweils in einem vierwöchigen Abstand stattfanden.

Nachdem ich den organisatorischen Rahmen des Pilotprojekts in seinen Grundzügen dargestellt habe, möchte ich im Folgenden einige Probleme hinterfragen, die sich im Verlaufe des Supervisionsprozesses in Bezug auf den Aspekt der Freiwilligkeit von Supervision, die Anwesenheitskontrolle und die für die Supervision nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung stehenden Ressourcen ergeben haben:

Sowohl in der Planungsphase als auch während des Supervisionsprozesses habe ich einige Anstrengungen unternommen, um dem Kriterium der Freiwilligkeit von Supervision, wie ich sie bis dahin kennen gelernt hatte, Rechnung zu tragen. Anhaltspunkte hierfür sind, dass ich den Schüler/innen die Supervision nicht aufzwingen wollte und dass ich in der Rolle der Supervisorin die Kontrolle der Anwesenheit verweigerte. Im Nachhinein betrachtet war die Intervention, eine Alternative anzubieten, wahrscheinlich wirkungslos, da die Schüler/innen sich möglicherweise sowieso nicht für die Supervision, sondern für das „kleinere Übel“ entschieden haben, denn das Gros der Schüler/innen hatte von Supervision noch nie etwas gehört. Die Verweigerung der Anwesenheitskontrolle, die auch Ausdruck meiner Rollenunklarheit als Supervisorin in der Ausbildungssupervision (s. Kap. 4) war, hat sich in zweierlei Hinsicht als kontraproduktiv erwiesen. Zum einen wurde dadurch die Anwesenheitspflicht der Schule verwässert, ohne dass diese jemals hätte aufgehoben werden können und dürfen, und zum anderen habe ich das Fehlen von Schüler/innen in der Supervision quasi zum Tabu erhoben. Zwar hatte ich mit den Schüler/innen eine schriftliche Vereinbarung getroffen, durch die sie sich zur pünktlichen und regelmäßigen Teilnahme und – im Falle ihres Fehlens – zur Abmeldung über ihre Mitschüler/innen verpflichteten, da ich jedoch nicht als Kontrolleurin wahrgenommen werden wollte, machte ich es mir unmöglich, für häufiges und unentschuldigtes Fehlen Interesse zu zeigen und es somit auch der Diagnostik zugänglich zu machen. Durch meine unklare Haltung habe ich, ohne es zu wollen, die schriftliche Vereinbarung untergraben und dafür gesorgt, dass dieses

Thema – anstatt bearbeitet zu werden – während des ganzen Supervisionsprozesses unterschwellig wirksam war und dabei unnötig Energien gebunden hat.

Die Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema Ausbildungssupervision hat gezeigt, dass die beschriebenen Probleme im Wesentlichen auf zwei Ursachen zurückzuführen sind: Auf meine Unkenntnis in Bezug auf das Konzept und die Rolle der Supervisorin innerhalb dieser Variante von Supervision sowie die unvollkommene Integration des Pilotprojekts in die bestehenden Ausbildungsstrukturen. Für eine Pilotphase ist diese letztgenannte Schwäche sicherlich symptomatisch und aufgrund der fehlenden Ressourcen wohl auch kaum zu vermeiden. Wenn es um die Konzeption einer Supervision und deren erfolgreiche Einführung in die Physiotherapieausbildung geht, scheint die Frage der Integration in die Ausbildungsstrukturen jedoch zentral zu sein.

Rappe-Giesecke zufolge ist Ausbildungssupervision immer Teil eines übergreifenden Ausbildungssystems und unterscheidet sich dadurch grundlegend von der berufsbegleitenden Supervision (Rappe-Giesecke 2003: 4f), deren Bedingungen ich irrtümlicherweise zunächst zu Grunde gelegt hatte. Dieses besondere Setting bestimmt die Ziele (vgl. Kap. 3.2) und wirkt sich entscheidend auf die Rollen der Beteiligten (vgl. Kap. 4) und auf die Ebenen der Supervision aus. Anders als in der berufsbegleitenden Supervision ist die Teilnahme dann immer verpflichtend (Rappe Giesecke 2003: 7) und ein Drahtseilakt, wie er oben bezogen auf das Supervisionsangebot und die Teilnahme der Schüler/innen beschrieben wurde, erübrigt sich.

Die Frage wäre dann nicht mehr, ob Ressourcen zur Verfügung stehen, sondern in welchem Umfang sie bereitgestellt werden müssen. Die Erfahrung mit dem Pilotprojekt hat gezeigt, dass sechs zweistündige Supervisionssitzungen über einen Zeitraum von sechs Monaten für das Erreichen der Ziele nicht ausreichen. Zwar würde sich durch die Selbstverständlichkeit des Angebots von Supervision die Kontraktphase mit den Schüler/innen sicherlich verkürzen, allerdings wird meines Erachtens weiterhin viel Zeit dafür aufgewendet werden müssen, den gruppendynamischen Boden für die Reflexion der beruflichen Praxis zu bereiten. Auf die Gründe hierfür werde ich in Kapitel 5 näher eingehen. Berker, der ein 9-monatiges Teilzeitpraktikum während eines Fachhochschulstudiums für Sozialarbeit/Sozialpädagogik supervisorisch begleitet (hat), berichtet beispielsweise von

20 Supervisionssitzungen, die sich bei Bedarf sogar noch ausweiten und durch Einzeltermine ergänzen lassen (Berker 1988: 51).

Außerdem würde ich die Sitzungen zukünftig auf 90 Minuten verkürzen, da die Feedbacks der Schüler/innen in den Abschlussrunden die Vermutung nahe gelegt haben, dass sie damit überfordert sind, sich zwei Stunden lang intensiv auseinanderzusetzen.

Eine letzte Überlegung im Hinblick auf eine gelungene Praxis von Supervision in der Physiotherapieausbildung betrifft die Anzahl der Teilnehmer/innen. Das positive Feedback eines Mitglieds der Gruppe 2 am Schluss einer Supervisionssitzung, in der nur die Hälfte der Gruppenmitglieder anwesend war, wirft die Frage auf, ob eine Gruppenstärke von 10 Teilnehmer/innen nicht vielleicht schon eine Überforderung darstellt. Berkers Supervisionsgruppen bestehen beispielsweise nur aus 5 Teilnehmer/innen (Berker 1988: 51).

3.2 Ziele und Inhalte der Ausbildungssupervision

In der vorangegangenen Diskussion um die Kompetenzen, die Physiotherapeut/innen zum professionellen beruflichen Handeln befähigen, sind meine Ziele für das Pilotprojekt Ausbildungssupervision in der Physiotherapie bereits angeklungen. In Tabelle 1 sind diese noch einmal in systematischer Form dargestellt.

Pilotprojekt Ausbildungssupervision in der Physiotherapie

Ziele	<ol style="list-style-type: none">1. Weiterentwicklung der Persönlichkeit2. Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen.3. Einübung des therapeutischen Arbeitsbündnisses mit Klient/innen.4. Förderung der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Rolle und des (Re)Agierens in der Interaktion mit Klient/innen.5. Bearbeitung schwieriger Themen, mit denen die Schüler/innen in ihrer praktischen Tätigkeit konfrontiert werden.6. Ermöglichung des fachlichen Austausches mit Ausbildungskolleg/innen.7. Ermöglichung gegenseitiger Rückmeldung und kollegialer Unterstützung.8. Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit, z.B. durch Bearbeitung von Teamkonflikten.9. Weiterentwicklung der Teamfähigkeit.10. Unterstützung der Schüler/innen beim Einstieg in die praktische Tätigkeit.
-------	--

Tabelle 1 Ziele für das Pilotprojekt zu Ausbildungssupervision in der Physiotherapie

Ein übergeordnetes Ziel von Ausbildungssupervision sehe ich darin, bei den Schüler/innen ein Bewusstsein für den Beziehungsaspekt der Physiotherapie zu wecken, um sie auf diese Anforderung ihrer Tätigkeit adäquat vorzubereiten. Wie oben bereits ausgeführt wurde, wird dieser Aspekt in der Ausbildung kaum berücksichtigt. Dies belegen auch die Rückmeldungen der Schüler/innen in beiden Supervisionsgruppen. Sie vermissen einen offiziellen Rahmen, in dem sie sich über ihre zum Teil leidvollen Erfahrungen beim Einstieg in die berufliche Praxis austauschen können, z.B. wenn sie mit dem Sterben und dem Tod von Patient/innen, den persönlichen Anteilen ihrer Betroffenheit und den damit verbundenen Emotionen konfrontiert werden. Berufskolleg/innen, die sich in der Ausbildung auf solche Anforderungen nicht ausreichend vorbereitet gefühlt haben, berichten von Unsicherheiten und Überforderungssituationen beim Berufseinstieg, die einem frühzeitigen Burnout Vorschub leisten können (Kostrzewa 2002: 94). So gesehen kommt der Ausbildungssupervision auch eine wichtige präventive Funktion zu.

In dem gleichen Zusammenhang steht auch das zweite übergeordnete Ziel. Es wäre wünschenswert, dass Physiotherapeut/innen Supervision bereits in der Ausbildung als eine geeignete Möglichkeit zur Reflexion ihrer praktischen Tätigkeit kennen lernen. Dadurch würde ihr berufliches Selbstverständnis vielleicht in einer

Weise geprägt, die es ihnen ermöglicht, diese auch nach der Ausbildung in Anspruch zu nehmen (Kostrzewa 2002: 55).

Die oben genannten Ziele beziehen sich vor allem auf die berufliche Rolle der Schüler/innen in der praktischen Ausbildung und ihr (Re)Agieren in der Interaktion mit Klient/innen. Dies hängt damit zusammen, dass ich Ausbildungssupervision im Spannungsfeld von Person, Klientel und Praxiseinrichtung verortet hatte, wie das für die berufsbegleitende Supervision typisch ist (Berker 1988: 52). Mit den Schüler/innen hatte ich darüber auch eine mündliche Vereinbarung getroffen. Trotzdem äußerten sie in der Supervision immer wieder den Wunsch, Themen und Konflikte zu bearbeiten, die ihre Ausbildungssituation in der Schule betrafen. Da ich die Wichtigkeit dieser Themen aus der Perspektive der Schüler/innen nachvollziehbar fand, habe ich ihren Wünschen entsprochen und die Bearbeitung solcher Themen – entgegen meiner ursprünglichen Absicht – zugelassen. Dabei hatte ich jedoch zunehmend das Gefühl, mich in Rollen- und Loyalitätskonflikte den Kolleg/innen⁹ gegenüber zu verstricken.

Die Beschäftigung mit Berkers Auffassung von Ausbildungssupervision hat jedoch meinen Impuls unterstützt, neben der Reflexion der beruflichen Rolle als Physiotherapeut/innen auch die Reflexion der Schüler/innenrolle in der Supervision zuzulassen, denn seinem Grundverständnis zufolge...

„...ist die Fachhochschule selbst eher noch als die Praktikumsstelle als Äquivalent der Institution für Supervision in der Ausbildung anzusehen. Die berufliche Rolle der Supervisand/Innen ist Student/In.“ (Berker 1988: 58)

Dementsprechend verortet er Ausbildungssupervision im Spannungsfeld von Person, Klientel, Praxiseinrichtung und *Ausbildungsstätte* und weist damit auf eine grundlegende Besonderheit gegenüber der berufsbegleitenden Supervision hin (Berker 1988: 52). Rappe-Giesecke bestätigt diese Sichtweise insofern, als sie ebenfalls feststellt, dass die Supervisand/innen in der Ausbildungssupervision nicht nur Teil von „Professional-Klient-Systemen“ und Praktikantinnen in Organisationen sondern darüber hinaus auch Teil des Ausbildungssystems sind (Rappe-Giesecke 2003: 7). Bleibt zu fragen, wie sich die oben beschriebenen Rollenkonflikte innerhalb dieses Settings von Ausbildungssupervision vermeiden lassen.

⁹ Um Missverständnissen vorzubeugen sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ich die Supervision nicht an der Schule angeboten habe, an der ich als Lehrkraft angestellt bin. Ich war davon ausgegangen, dass sich das aufgrund der vorprogrammierten Rollenkonflikte verbietet. Im Gegensatz dazu berichtet Berker, dass an seiner Fachhochschule die Kombination einer hauptamtlichen Lehrtätigkeit und das Erteilen von Supervision durchaus üblich ist (Berker 1988: 59).

Einen Anhaltspunkt in dieser Richtung liefert Rappe-Giesecke, die feststellt, dass die Einbindung von Ausbildungssupervision in ein übergreifendes Ausbildungssystem...

„...bestimmte Konsequenzen bezüglich der Handhabung der Schweigepflicht und der Vernetzung mit der übergreifenden Organisation hat.“ (Rappe-Giesecke 2003: 4)

Rappe-Giesecke lässt offen, welche Art Konsequenzen hier gemeint sind. Bezogen auf meine Erfahrungen während des Pilotprojekts lässt sich jedoch festhalten, dass die Loyalitätskonflikte tatsächlich im Wesentlichen darauf zurückzuführen waren, dass ich mich gegenüber den Schüler/innen – wieder in Anlehnung an die berufsbegleitende Supervision – zur Verschwiegenheit verpflichtet hatte. Dies hatte zur Folge, dass Probleme mit der Ausbildungsinstitution, mit Lehrer/innen oder Anleiter/innen nur tangential kommuniziert und einseitig reflektiert werden konnten und ich mich dadurch in eine Mesalliance mit den Schüler/innen hineingezogen fühlte.

Außerdem kommt auch hier wieder die im vorigen Abschnitt bereits thematisierte provisorische Integration der Supervision in die bestehenden Ausbildungsstrukturen zum Tragen, Rappe-Giesecke spricht von Vernetzung der Ausbildungssupervision mit der Organisation, z.B. in Form von regelmäßigen Zusammenreffen mit Lehrkräften und Praxisanleiter/innen. Auch Berker kommt zu dem Schluss, dass aufgrund der möglichen Überschneidungen der Funktionen von Supervision und Praxisanleitung eine Kooperation zwischen beiden hergestellt und gefördert werden sollte, z.B. wenn bisweilen in der Supervision konkret-praktische Hilfestellung gefordert ist. Um diese zu gewährleisten hat er ein Treffen von Supervisor/in, Student/innen und Praxisanleiter/innen initiiert (Berker 1988: 58).

Ein weiteres Thema, das in beiden Supervisionsgruppen viel Raum eingenommen hat, war die Gruppendynamik innerhalb der Klasse und in den jeweiligen Untergruppen. Die Frage nach einem guten Umgang miteinander, vor allem wenn Meinungsverschiedenheiten und Konflikte auftraten, spielte in beiden Supervisionsgruppen den gesamten Prozess über eine zentrale Rolle. Die Einführung, Einübung und Reflexion der Gesprächsregeln nach Ruth Cohn¹⁰, die ich – ange-

¹⁰ Dabei habe ich folgende an die klassischen Regeln der Themenzentrierten Interaktion (TZI) angelehnten Regeln zu Grunde gelegt: 1. Sei dein eigener Chairman. 2. Störungen angemessenen Raum geben. 3. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen: sprich per „ich“ und nicht per „man“ oder „wir“. 4. Stelle möglichst nur Informationsfragen. 5. Seitengespräche haben Vorrang. 6. Nur einer zur gleichen Zeit. 7. Sei authentisch und selektiv in deiner Kommunikation. Mach dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle aus, was du sagst und tust. 8. Beachte die Signale deines Körpers

regt durch einen Konflikt zwischen jeweils zwei Gruppenmitgliedern – in beiden Gruppen in der fünften Sitzung vorschlug, wurde von den Teilnehmer/innen der Gruppe 2 als einer der Höhepunkte der Supervision angesehen. Dass das Thema Kommunikation in diesen beiden Gruppen so im Vordergrund stand, könnte natürlich auch in der Gruppenstruktur dieser einen Klasse begründet liegen (s. Kap. 5.1). Ich neige jedoch eher zu der Annahme, dass die Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer/innen der Grund dafür ist. Deshalb bin ich zu dem Schluss gelangt, dass ein Supervisionsprozess zukünftig mit der Einführung von Interaktionsregeln beginnen sollte, damit von Anfang an der gruppenspezifische Boden für die Bearbeitung der anstehenden Themen geschaffen wird. Gleichzeitig wird damit natürlich auch eine berufliche Schlüsselqualifikation vermittelt.

Wenn ich die Erfahrungen aus dem Pilotprojekt und die in der Literatur beschriebenen Ziele zusammenfasse, lassen sich die ursprünglich formulierten Ziele (vgl. Tab. 1) wie in Tabelle 2 dargestellt ergänzen und systematisieren.

Dabei ist zu beachten, dass die Systematisierung nach Inhalten und damit auch die Zuordnung der jeweiligen Ziele zu den Inhalten auf einer analytischen Trennung beruhen. Da sich die Inhalte in der Realität überschneiden, lassen sich auch die Ziele zum Teil mehreren Inhalten zuordnen.

und achte auf solche Signale auch bei anderen. 9. Sprich direkt. Sprich nicht über Dritte in deren Abwesenheit, sondern sprich den direkt an, den du meinst. 10. Gib Rückmeldungen (Feedback), wenn du das Bedürfnis danach hast. Sage anderen, wie du ihre Verhaltensweisen wahrnimmst, verstehst und erlebst. 11. Wenn du Rückmeldungen erhältst, höre ruhig zu. Lasse die Rückmeldungen zunächst auf dich wirken; argumentiere und verteidige dich nicht, sondern höre zu, frage nach und lasse sie dir erklären (vgl. Cohn, 1991).

Konzept Ausbildungssupervision in der Physiotherapie	
Inhalte	Ziele
Gruppe	⇒ Schaffen eines gruppodynamischen Bodens für die Supervision
	⇒ Einführung von Kommunikations- und Interaktionsregeln
Person	⇒ Vermittlung eines Bewusstseins dafür, dass die eigene Person Instrument des beruflichen Handelns ist
	⇒ Weiterentwicklung der Persönlichkeit
	⇒ Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion beruflichen Handelns
	⇒ Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen
Professionelle-Klient-Beziehung	⇒ Entwicklung von Teamfähigkeit
	⇒ Vermittlung eines Bewusstseins dafür, in einer Vertragsbeziehung mit der/dem Klient/in zu stehen
	⇒ Vermittlung eines Bewusstseins für die Reflexivität der beruflichen Tätigkeit
	⇒ Einübung des therapeutischen Arbeitsbündnisses mit den Klient/innen
	⇒ Förderung der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Rolle und des (Re)Agierens in der Interaktion mit Klient/innen
Organisation/ Praxiseinrichtung	⇒ Sensibilisierung für die persönliche Betroffenheit
	⇒ Stützung und Entlastung im Sinne der Psychohygiene
	⇒ Vermittlung eines Bewusstseins dafür, als Rollenträger/innen und Teil der Organisation zu handeln
	⇒ Gewährleistung eines fachlichen Austausches mit Kolleg/innen
	⇒ Ermöglichung gegenseitiger Rückmeldung und kollegialer Unterstützung
	⇒ Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit, z.B. durch Bearbeitung von Teamkonflikten
Ausbildungsinstitution	⇒ Unterstützung beim Einstieg in die praktische Tätigkeit
	⇒ Befähigung zur Rollendistanz
	⇒ Ermöglichung der Reflexion der Schüler/innenrolle
	⇒ Ermöglichung der Bearbeitung von Themen und Problemen, die die Ausbildungssituation betreffen

Tabelle 2 Ziele und Inhalte für das Konzept Ausbildungssupervision in der Physiotherapie

Die Anordnung der Inhalte ist insofern chronologisch zu verstehen, dass die Grundlagen für die Zusammenarbeit in der Gruppe natürlich zu Beginn des Supervisionsprozesses geschaffen werden müssen. Der Argumentation von Stark folgend (vgl. S. 6 f) sollte zunächst die Reflexion der Professionelle-Klient-Beziehung im Vordergrund stehen, bevor das berufliche Handeln im Kontext der Organisation reflektiert wird. Mit Berker gehe ich davon aus, dass die Ausbildungsinstitution zum Spannungsfeld der Ausbildungssupervision gehört. Sofern die oben beschriebenen Prämissen hinsichtlich der Vernetzung der Supervision und der Schweigepflicht erfüllt sind, sollte sie meiner Ansicht nach deshalb auch Gegenstand der Supervision sein, aber nur wenn die Schüler/innen den Bedarf dafür anmelden. Aus diesem Grunde würde ich sie den anderen Inhalten nachordnen.

Ein Ziel von Supervision ist die „Stützung und Entlastung [der Supervisand/innen] im Sinne der Psychohygiene“ (Hege 1988: 6). Aus meinem ursprünglichen Zielkatalog für das Pilotprojekt, der auch die Grundlage für einen Evaluationsbogen bildete (s. Anhang, S. 45), hatte ich den Aspekt der Entlastung gestrichen, um zu vermeiden, dass die Berufseinsteiger/innen den Anspruch von Supervision auf eine „Mülleimer-Funktion“ für berufliche Probleme reduzieren. Aus zwei Gründen halte ich die Entlastungsfunktion von Supervision jedoch vor allem während der Ausbildung für besonders wichtig. Erstens, weil die Schüler zwischen der Rolle des Schülers und des Professionellen pendeln, wobei sie sich die Entwertung ihres Könnens, die sie auf der einen Seite (notwendigerweise) erleben (Rappe-Giesecke 2003: 1), auf der anderen Seite nicht anmerken lassen dürfen. Und zweitens, weil der Umgang mit Klient/innen zusätzlich auch noch mit hohen emotionalen Belastungen einhergehen kann (Stark 1988: 65; Kostrzewa 2002: 59ff).

Hervorzuheben ist jedoch, dass sich Supervision nicht über diese eine Funktion definieren lässt. Buchinger definiert sie vielmehr als eine professionelle Reflexionshilfe für solche Berufe, deren Tätigkeiten

„...nur mittels Reflexion auf sich selbst gelingen. Reflexion und Selbstreflexion beruflichen Handelns sind hier nicht mehr bloß eine den Menschen allgemein charakterisierende Begleitmusik seines Tuns, das auch ohne sie ans Ziel kommt. Reflexion und Selbstreflexion sind vielmehr konstitutiv für seine erfolgreiche professionelle Durchführung.“ ((Buchinger 1999: 19)

Gegenstand der Supervision ist nach Buchinger die berufliche Arbeit dann, wenn...

„...deren Erfolg maßgeblich bestimmt ist durch eine prozesshafte Gestaltung der Beziehung zum Objekt der Tätigkeit bzw. zur relevanten Umgebung der

beruflichen Tätigkeit oder durch die Gestaltung der Beziehung dieser Arbeit zu anderer Arbeit. Die autonome und professionelle Gestaltung derartiger Beziehungen durch den Arbeitenden oder das arbeitende System (das Team, die Organisationseinheit) muß [sic] einen integralen Teil der beruflichen Tätigkeit ausmachen (Giesecke u. Rappe-Giesecke 1997, Kapitel 1).“ (Buchinger 1999: 19, Hervorhebungen im Original)

Diese Voraussetzungen erfüllen ihm zufolge alle Arbeiten mit Klientenkontakt, auch solche, die...

„...in der die Gestaltung des Klientenkontaktes nur ein Element darstellt neben anderen wichtigen Elementen, aber eines, von dem der Erfolg der anderen Elemente wesentlich mitbestimmt wird.“ (Buchinger 1999: 19)

Und dazu gehören nicht nur ärztliche, pflegerische, lehrende und sozialarbeiterische Tätigkeiten sowie Führungstätigkeiten, Teamarbeit und andere Arten von horizontaler Kooperation, die Buchinger in diesem Zusammenhang explizit aufzählt, sondern natürlich auch Gesundheitsfachberufe wie z.B. die Physiotherapie.

Wie Buchinger weiter ausführt nimmt die Bedeutung der Reflexivität in der Arbeit stetig zu. Entgegen dieser Entwicklung bleibe ihre Durchführung jedoch immer noch ein Fremdkörper der Arbeit. Dies zeige sich beispielsweise darin, dass reflexionsfördernde Bedingungen nicht in gleicher Weise mitwachsen, entsprechende Haltungen nicht gefördert und reflexive Fähigkeiten nicht entwickelt werden. Außerdem werde die Arbeit nach wie vor von der Resultatorientierung dominiert anstatt von der Prozessorientierung. Für die Berufsträger/innen bedeute das, dass sie in der Praxis unausgesprochen weiterhin vor der Alternative stehen, *entweder* zu handeln *oder* darüber nachzudenken (Buchinger 1999: 20). Die Konsequenz sieht Buchinger darin,

„...die Fähigkeit der Selbstreflexion beruflichen Handelns, wo sie noch nicht entwickelt ist, zu schulen, sie wieder herzustellen, wo sie verlorengegangen [sic] ist und ihren immer gefährdeten Bestand zu sichern, wo ihr Dauereinsatz verlangt wird.“ (Buchinger 1999: 20)

Supervision versteht er als eine Reflexionshilfe in diesem anspruchsvollen Prozess. Supervision wird hier also vorwiegend als Instrument der Qualitätssicherung betrachtet und nicht als Reparaturwerkstatt für berufliche Probleme. Vor dem Hintergrund, dass die Gesundheitsberufe zur Qualitätssicherung und -verbesserung ihrer beruflichen Tätigkeit gesetzlich verpflichtet sind (SGB V §125 u. §§135-139), erhält Supervision für die Physiotherapie hier noch einmal einen ganz besonderen Stellenwert.

3.3 Evaluation

Die Evaluation des Pilotprojekts habe ich in beiden Gruppen in der letzten Supervisionssitzung durchgeführt. Ihr vorangestellt wurde eine gemeinsame Prozessanalyse – methodisch umgesetzt mit Hilfe von Symbolen für die bearbeiteten Themen auf einer Timeline – die darauf insofern vorbereiten sollte, als sich die Schüler/innen die einzelnen Sitzungen, die dort angesprochenen Einzel- und Gruppenthemen und ihre Empfindungen dazu noch einmal vergegenwärtigen konnten. Es folgte eine Feedback-Phase, die sich auf meine Leitung und auf organisatorische Aspekte des Pilotprojekts bezog. Erst danach fand die Evaluation mittels eines Fragebogens statt, auf dem jede/r Schüler/in auf einer Skala mit vier Ausprägungen ihre persönliche Einschätzung dazu abgeben sollte, was Ausbildungssupervision leisten kann (s. Anhang, S. 45). Da die Evaluation in Form einer Punktabfrage an der Metaplanwand stattfand und das Ergebnis somit unmittelbar zur Verfügung stand, bot sich anschließend noch die Gelegenheit für Rückfragen an die Schüler/innen. In Absprache mit ihnen wurde die Ausbildungsleiterin in die Feedback- und Evaluationsphase einbezogen, sodass an dieser entscheidenden Stelle die Vernetzung mit der Ausbildungsinstitution gewährleistet war. Die Abschlussitzung endete mit einem Blitzlicht.

Ziel des beschriebenen Vorgehens war, dass die Schüler/innen sich zunächst noch einmal mit ihrer persönlichen Betroffenheit bezogen auf den Prozess, meine Leitung und die organisatorischen Bedingungen des Projekts auseinandersetzen, bevor sie sich dann für die Evaluation bewusst davon distanzieren sollten. Dieses Ziel habe ich den Schüler/innen auch transparent gemacht.

Die Evaluation zielte zum einen darauf ab herauszufinden, wie die Teilnehmer/innen selbst die Leistungsfähigkeit von Ausbildungssupervision und den Bedarf dafür im Rahmen ihrer Ausbildung einschätzen und ob sie sich darüber hinaus vorstellen könnten, Supervision zur Reflexion ihres beruflichen Handelns in Anspruch zu nehmen. Des Weiteren sollten die Aussagen der Schüler/innen einen Hinweis darauf geben, inwieweit einzelne Ziele auch schon während des Pilotprojekts erreicht wurden.

Die Ergebnisse der Evaluation sind im Anhang sowohl gruppenbezogen als auch in Form eines Gesamtergebnisses ersichtlich. Sie sollen hier nicht im Einzelnen reflektiert werden, weil das den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Zusammenfassend lässt sich aber sagen, dass die meisten Schüler/innen offenbar von

dem Supervisionsangebot profitiert haben. Dabei stechen zwei Ergebnisse besonders hervor. Fast durchweg sind die Teilnehmer/innen der Ansicht, dass sie in der Supervision sowohl schwierige Themen als auch Teamkonflikte bearbeiten können. Damit spiegeln diese Ergebnisse zugleich die Themenlandschaft der beiden Supervisionsprozesse wider.

Dies scheint auch der Grund dafür zu sein, dass die Teilnehmer/innen eher nicht davon ausgehen, den therapeutischen Umgang mit Klient/innen in der Supervision üben zu können. Da Fallbesprechungen in beiden Prozessen so gut wie gar nicht stattgefunden haben, konnten sie diese Möglichkeit der Supervision leider nicht kennen lernen. Auch der Beziehungsaspekt der Physiotherapie wurde aufgrund der anders gelagerten Supervisionsschwerpunkte in beiden Gruppen kaum thematisiert. Infolgedessen verorten sie diesen Teil eher in der praktischen Ausbildung, wie sie bei der Nachbesprechung der Ergebnisse deutlich machten. Insofern wurde ein wesentliches Ziel von Ausbildungssupervision in der Physiotherapie nicht erreicht. Bezogen auf das Konzept ist also zu überlegen, wie dieser Aspekt zukünftig integriert werden kann. Einen ersten Hinweis in diese Richtung liefert das folgende Ergebnis.

Der überwiegende Teil der Schüler/innen ist eher nicht der Meinung, dass die Supervision sie beim Einstieg in ihre praktische Tätigkeit unterstützt. Auf Nachfrage wurde deutlich, dass die Schüler/innen schon vor dem Beginn der Supervision das Gefühl hatten, gar nicht mehr am Anfang ihrer beruflichen Tätigkeit zu stehen. Auf die Frage, wie dieses Ziel ihrer Meinung nach zu erreichen wäre, kam die eindeutige Rückmeldung, die Supervision müsse gleich zu Beginn der praktischen Ausbildung einsetzen. Wie eine Teilnehmerin andeutete, hätte sie sich zum jetzigen Zeitpunkt längst in ihre Berufsrolle hineingefunden, sodass sie sich durch die Supervision manchmal eher zurückgestuft als gefördert gefühlt habe. Diese Selbsteinschätzung zu einem Zeitpunkt vorgenommen, da die berufliche Tätigkeit noch nicht einmal richtig begonnen hat, löste bei mir Erstaunen und Neugier aus. Eine mögliche Erklärung findet sich bei Berker (1988). Eine seiner Student/innen stellte sich in der Supervision ähnlich selbstbewusst und arbeitsfähig dar wie diese Physiotherapieschülerin. Er führt ihr Verhalten auf den Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter zurück, der durch den in der letzten Phase der Ausbildung bevorstehenden Einstieg in das Berufsleben markiert wird. In dieser Phase werde das Streben nach Entwicklung der eigenen Identität durch den Kampf um Aner-

kennung durch die Gesellschaft abgelöst (Berker 1988: 54).¹¹ Lernen, Praktikum, und Supervision würden dann eher...

„...als Kränkung der eigenen Fähigkeiten erlebt, als Formen des Klein-Seins, ja als Form des Klein-Haltens. Die Bedürfnisse nach Hilfe, Schutz und Abhängigkeit werden in dieser Phase schwer wahrgenommen bzw. gern weggeschoben, da sie eher als Bedrohung erlebt und nicht als Ergänzung und Regulativ grenzsprengender Kräfte angenommen werden können.“(Berker 1988: 55)

Da sich auch die Physiotherapieschüler/innen in diesem Übergang befinden, könnten die Widerstände, die ich zuweilen Fallbesprechungen gegenüber wahrgenommen sowie die Konzentration der Supervisionsthemen auf die Gruppendynamik, die Ausbildungsinstitution und das bevorstehende Examen auch in diesem Licht interpretiert werden. Jedenfalls widerlegen diese Ergebnisse eindeutig die eingangs aufgestellte Hypothese, die Schüler/innen seien am Ende ihrer Ausbildung offener für die kritische Reflexion ihrer beruflichen Tätigkeit. Insofern sollte für den Fall einer praktischen Fortsetzung des Supervisionsprojekts an der Schule und auch für ein Konzept Ausbildungssupervision ein früherer Einstieg gewählt werden.

Indem die Schüler/innen mehrheitlich einer Einführung von Supervision in die Physiotherapieausbildung positiv gegenüber stehen, machen sie jedoch deutlich, dass die den von mir theoretisch angenommene Supervisionsbedarf trotzdem wahrgenommen haben. Außerdem können sich die meisten von ihnen vorstellen, dass sie Supervision zur begleitenden Reflexion ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit in Anspruch nehmen.

Im Anschluss an die Evaluation äußerte die Ausbildungsleiterin der Physiotherapieschule spontan ihre Bereitschaft, das Projekt Ausbildungssupervision in ihrer Schule weiterzuführen. Kurzfristig umgesetzt wurden dabei die Vorverlegung des Zeitpunkts der Ausbildungssupervision um ein halbes Jahr, die Verkürzung der einzelnen Sitzungen von 120 auf 90 Minuten und eine Verlängerung der Prozesse von 6 auf 10 Sitzungen.

¹¹ Berker stützt sich dabei auf folgende Quellen: Bopp, Jörg (1983): Jugend – Umworben und doch unverstanden; Frankfurt/M. Erdheim, Mario (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit; Frankfurt. Erikson Erik H. (1980): Jugend und Krisen; Stuttgart.

4 Meine Rolle als Supervisorin in der Ausbildungssupervision für Physiotherapeut/innen

Da der Beginn der Ausbildungssupervision in der Physiotherapieschule mit meinem ersten „Auftritt“ als Supervisorin zusammenfiel, musste ich mich gleichzeitig in meiner neuen Berufsrolle und in einem besonderen Kontext von Supervision zu rechtfinden. Dieses Zusammentreffen führte zu Schwierigkeiten bei meiner Rollenfindung als Supervisorin. Ich glaubte, in diesem meinem Berufsfeld als Lehrerin ähnlichen Kontext nur dann Supervisorin sein zu können, wenn ich mich von der Lehrerinnenrolle deutlich abgrenze, oder bildlich gesprochen: wenn ich diese Bühne als Supervisorin betrete, muss ich die Lehrerin „hinter den Vorhang“ verbannen. Ich wusste zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass die Rolle der Supervisorin in der Ausbildungssupervision auch Rollenanteile der Lehrerin beinhaltet. Daher interpretierte ich mein Lehrerinnenverhalten zunächst vor allem als unangemessenen Rückfall in die mir vertraute Rolle und weniger als angemessene Antwort auf einen in diesem besonderen Setting wahrgenommenen Bedarf. Infolgedessen pendelte ich zwischen Über- und Untersteuerung meiner Lehrerinnenfunktion, ein Phänomen, das sich im Supervisionsprozess auch deutlich widerspiegelte.

So war mein Handeln einerseits stark von dem Impuls geprägt, den Ablauf der Supervisionssitzungen klar zu strukturieren. Dies zeigte sich, wenn ich die Schüler/innen, denen das Setting Supervision ja unbekannt war, möglichst stringent durch die verschiedenen Phasen der Supervisionssitzung (Anwärmen, Themensammeln, Thema auswählen, Thema bearbeiten, Abschluss) hindurchzumaneuvrieren bestrebt war. Dabei ließ ich ihnen manchmal vielleicht zu wenig Raum für einen offenen Austausch. Außerdem neigte ich dazu, ein hohes Maß an Verantwortung für die eingebrachten Themen zu übernehmen und erlebte mich während der Bearbeitung häufig in der Rolle der Lehrenden. Das äußerte sich z.B. darin, dass ich den Teilnehmer/innen erklärte, warum sie nur die eigenen Themen zur Bearbeitung einbringen können, anstatt es dabei bewenden zu lassen, mit ihnen den jeweils eigenen Anteil an dem Thema ihres Interesses herauszuarbeiten. Des Weiteren zeigte ich oft Wege auf, anstatt darauf zu vertrauen, dass meine Supervisand/innen ihren eigenen Weg finden würden.

Andererseits gab es aber auch Situationen, in denen ich aus der Unsicherheit heraus, als Supervisorin aus der Rolle zu fallen, klare Vorgaben schuldig blieb, obwohl diese den Supervisionsprozess sicherlich gefördert hätten. Beispiele hierfür sind die bereits in Kapitel 3 beschriebene Unsicherheit in Bezug auf die Anwesenheitskontrolle (s. S. 11) und meine Skrupel, das Herumlaufen, Essen, Trinken und Hinausgehen während der Supervisionssitzungen anzusprechen. Folglich hatte ich damit während des ganzen Prozesses zu tun, ohne es der Diagnostik oder Reflexion zugänglich zu machen. Ein weiteres Beispiel betrifft die Kommunikationsformen in der Gruppe, die in jeder Sitzung erneut thematisiert werden mussten, bevor ein Konflikt zwischen zwei Gruppenmitgliedern mir schließlich einen konkreten Anlass dafür bot, die Kommunikationsregeln der TZI einzuführen.

Es wäre sicherlich interessant, das hier beschriebene Problem meiner Rollenfindung auch auf rollentheoretischer Grundlage zu untersuchen. Da der Schwerpunkt meiner Arbeit jedoch auf dem Konzept Ausbildungssupervision liegt, werde ich mich darauf beschränken, die Rolle der Supervisorin bezogen auf diesen Kontext von Supervision zu klären. Hier hat mich vor allem die Frage beschäftigt, ob die Lehrerin in der Ausbildungssupervision eine Rolle spielt. Aufgrund meiner hauptberuflichen Tätigkeit als Lehrerin möchte ich diese Frage auf andere Supervisionskontexte ausdehnen. Wenn ich mich also im Folgenden mit der Theorie auseinandersetze, werde ich diesen Aspekt in den Mittelpunkt stellen. Der Vollständigkeit halber nehme ich anschließend auch noch kurz auf weitere Funktionen und Aufgaben Bezug, die Supervisor/innen im Ausbildungskontext zugeschrieben werden.

4.1 Die Supervisorin als Lehrerin

Der Beitrag von Pühl (1990) wirft ein neues Licht auf das oben beschriebene Dilemma, denn er schreibt dem Supervisor *immer* auch eine bedingte Lehrerrolle zu. Und zwar nicht nur in der Ausbildungssupervision, sondern auch in allen anderen supervisorischen Settings einschließlich der berufsbegleitenden Supervision. Dieses Verständnis der Supervisorenrolle sieht er in der Tradition von Supervision begründet, in welcher die Qualifikation der Supervisand/innen in einem bestimmten Berufsfeld oder in einer therapeutischen Methode schon immer ein grundlegendes Ziel gewesen sei (Pühl 1990: 22 f). Aber auch die Aspekte Kontrolle und Bewertung schwingen seiner Ansicht nach immer mit:

„Der Supervisor schätzt die Arbeit des Supervisanden ein, gibt Hinweise, schlägt auch schon mal einen möglichen gangbaren Weg vor. Er ist – trotz aller Kollegialität – in eben diesem Sinne auch Lehrer (...).“ (Pühl 2000: 23)

Seiner Wahrnehmung nach wird der Vergleich mit dem Lehrer unter Supervisor/innen nicht gern gesehen, die Lehrerrolle werde häufig negativ erlebt und infolgedessen sei dieser Aspekt von Supervision aus dem fachlichen Diskurs zunehmend verdrängt worden (Pühl 1990: 23). Mir scheint, dass sich diese Entwicklung auch in meiner eigenen beruflichen Sozialisation als Supervisorin widerspiegelt.

Pühls Argumentation folgend sollte sich der Supervisor jedoch nicht nur in der Ausbildungssupervision sondern auch in der berufsbegleitenden Supervision seiner Funktion als Lehrer im Sinne einer positiven Autorität immer bewusst sein, und diese in die Reflexion mit einbeziehen. Das heißt, indem Supervisor/innen ihre positive Autorität bewusst in die Supervision einbringen und sich so der Auseinandersetzung mit den Supervisand/innen stellen, werden seiner Ansicht nach unbewusste Identifikationsprozesse sicht- und bearbeitbar (Pühl 1990: 23). Pühl begründet diese Forderung mit seinem Verständnis von Lernen, das er auf folgende Formel bringt:

„Lernen läuft über Identifikation und Abgrenzung, oder anders ausgedrückt über das gefühlsmäßige Sichöffnen und wieder schließen. In diesem wechselseitigen Prozess können Erfahrungen als eigenständige integriert werden, ohne dass der Lernende vom Lehrer/Fachmann/Supervisor abhängig wird, indem er ihn unbewusst idealisiert.“ (Pühl 2000: 23)

Solche unbewussten Idealisierungen liegen Pühl zufolge in der Supervision besonders nahe, weil Supervisand/innen, die in ihrer beruflichen Situation verunsichert sind, sich mit dem Supervisor gleichzeitig auch einen Experten suchen, den sie – ob es diesem nun gefällt oder nicht – zur Autorität erheben:

„Der Supervisor wird als neue Orientierungsmöglichkeit für richtiges oder falsches Handeln gesehen und entsprechend groß sind die Erwartungen und Ängste. Erwartet wird er als Hoffnungsträger, der mit entsprechender Macht und Kompetenz ausgestattet ist. In festgefahrenen Situationen soll er entscheiden, klären, ermutigen, animieren, vielleicht verführen. Je ärger die Situation erlebt wird, desto stärker wird nach einem Supervisor gesucht, der zum Träger dieser Idealisierungen werden kann.“ (Pühl 2000: 24)

Pühls Ausführungen zufolge besteht das Dilemma darin, dass Rolle und Bedeutung des Supervisors als Autorität oder Lehrer in den meisten supervisorischen Settings im Nebel bleiben. Dieses Phänomen wäre in der Ausbildungssupervision meiner Ansicht nach weniger zu befürchten, weil die Lehrerrolle des Supervisors

hier im Gegensatz zur berufsbegleitenden Supervision unumstritten zu sein scheint (z.B. Krauskopf 1988: 48; Schild 1988: 16, 18; Berker, 1988: 57, 60).

Die Frage, ob ich als Supervisorin in der (Ausbildungs-)Supervision auch Lehrerin sein darf, ist damit beantwortet. Offen bleibt jedoch noch, wie diese beiden Rollen im Supervisionsprozess in Einklang zu bringen sind. Berker (1988) bezeichnet die Verknüpfung von Lernanleitung (und den damit verbundenen Rollenanteilen, die ich im folgenden Abschnitt noch genauer beleuchten werde) und Supervision im Ausbildungskontext als ein Dilemma, das theoretisch zu dem Schluss führen müsste,

„...dass [sic] es keine Supervision in der Ausbildung geben kann, da es keine Supervisorenrolle im Sinne einer Beraterrolle gibt.“ (Berker 1988: 60)

Aus pragmatischen Gründen und zur Gewährleistung einer guten Supervisionsarbeit, die den Lernenden einen positiven Zugang zur Supervision auch über die Ausbildung hinaus eröffnet, plädiert er jedoch dafür,

„...die konkrete Supervisionsdefinition sich selbst und den Supervisanden deutlich zu machen, die Rollengewichtungen, die Rollenübergänge deutlich zu markieren.“ (Berker 1988: 60)

4.2 (Weitere) Rollen und Aufgaben der Supervisorin

Krauskopf (1988) spricht in Bezug auf die Supervisorin in der Ausbildungssupervision von einer Rollenbündelung. Da sein Beratungsangebot sich an Diplom- Sozialpädagogen/Sozialarbeiter im Anerkennungsjahr richtet(e), bezieht er dabei den Fachhochschullehrer, den Sozialarbeiter und den Supervisor mit ein (Krauskopf 1988: 30). Übertragen auf meinen Bereich heißt das: ich bin gleichzeitig Lehrerin der Fachschule für Physiotherapie, Physiotherapeutin und Supervisorin.

Diese Rollen beinhalten weitere Rollen(anteile), von denen ich die nach meinem Dafürhalten wichtigsten, die in den zu Grunde gelegten Quellen genannt und beschrieben wurden, in der folgenden Tabelle zusammengestellt habe:

Die Supervisorin / der Supervisor in der Ausbildungssupervision		
<i>Rollen</i>	<i>Rollenanteile</i>	<i>Aufgaben</i>
Lehrer/in Lernanleiter/in	Vertreter/in der Institution und Kontrollleur/in (z.B. Berker 1988: 59; Rappe- Giesecke 2003: 7; Baumann & Vier- nich 1988: 30)	Vertritt Ausbildungsrichtlinien und - interessen der Institution. Wacht über ordnungs- und sinngemäße Einhaltung institutioneller Vorgaben (nach Berker 1988: 59).
	Expert/in (z.B. Schild 1988: 18)	Gibt Informationen, wenn Wissen fehlt. Strukturiert den Lernprozess durch Kontrakt, Zwischen- und Schluss- auswertung und ein regelmäßiges Feedback. Trägt aufgrund von Fachkompetenz Mitverantwortung für sachgerechte Aufgabenerledigung (in Anlehnung an Schild 1988: 18).
Physiotherapeut/in	Expert/in (z.B. Rappe-Giesecke 2003: 7)	Ist Meister/in der zu erlernenden Profession oder Methode (Rappe- Giesecke 2003: 4 ff). Trägt aufgrund von Feldkompetenz Mitverantwortung für sachgerechte Aufgabenerledigung (vgl. Schild 1988: 19).
	Co-Praxisanleiter/in (z.B. Berker 1988: 58)	Bietet praktisch-methodische Hilfe- stellungen, sofern dies der Lage der Auszubildenden und den eigenen Fähigkeiten entspricht.
	Kontrollleur/in	Wacht über fachkompetente Aufga- benerledigung (in Anlehnung an Schild 1988: 19).
	Vorbild	Vertritt überzeugend berufliche Wer- te und Normen (in Anlehnung an Schild 1988: 19). Steht als authentische Persönlich- keit und Dialogpartner/in zur Verfü- gung, zeigt Profil und vertritt über- zeugend (berufliche) Werte und Normen (Schild 1988: 19).
Supervisor/in	Berater/in (z.B. Berker 1988: 59; Rappe- Giesecke 2003: 7)	Begleitet den persönlichen Reife- prozess und ist dabei auf Anfrage präsent (Schild 1988: 19). Macht auf Probleme aufmerksam und betont dabei die Selbstverant- wortlichkeit der Supervisand/innen (Berker 1988:59).
	Gruppenleiter/in (z.B. Schild 1988: 20)	Ermöglicht konstruktive Gruppen- erfahrung und fachliche kollegiale Unterstützung.

Tabelle 3 Rollen und Aufgaben von Supervisor/innen in der Ausbildungssupervision

Hinsichtlich der Verbindung von Anleitung und Beratung in der Ausbildungssupervision weist Berker noch einmal explizit auf die Unterschiedlichkeit dieser Integrationsleistung für lehrbeauftragte Supervisor/innen und hauptamtlichen Dozent/innen hin. Während erstere (wie ich) den lehrenden und anleitenden Teil in ihre Rolle einbeziehen müssen, ist es bei letzteren, die im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit auch Supervision erteilen, der beratende Anteil (Berker 1988: 59).

5 Psychodramatische Supervision in der Physiotherapieausbildung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, führe ich die Bevorzugung gruppen- und themenzentrierter psychodramatischer Arbeit in der Ausbildungssupervision mit Physiotherapeut/innen vor allem auf die besondere Gruppenstruktur und das Setting zurück. Im Folgenden werde ich diese Bedingungen, ihre Auswirkungen auf den Prozess und die Konsequenzen für das Verfahren zunächst näher beschreiben, bevor ich das methodische Vorgehen an einem praktischen Beispiel veranschauliche.

5.1 Die Gruppenstruktur und ihre methodischen Auswirkungen auf den Prozess

Wie in Kapitel 3 bereits erwähnt, handelte es sich bei den Gruppenmitgliedern um Schüler/innen der Physiotherapieschule, die sich zum Zeitpunkt des Einstiegs in die Supervision am Ende des 5. (und vorletzten) Ausbildungssemesters befanden und somit bereits seit drei Semestern vormittags den praktischen Teil ihrer Ausbildung in verschiedenen Kliniken absolvierten.

Da ein Ausbildungsjahrgang der Physiotherapieschule in der Henriettenstiftung üblicherweise aus insgesamt 22 Schüler/innen besteht, hatte ich vorab darum gebeten, dass sich die Klasse für die Supervision in zwei etwa gleich starke Untergruppen aufteilt. Im Laufe des Supervisionsprozesses wurde deutlich, dass sich bereits dieser Umstand auf die Gruppendynamik in der Klasse und in den beiden Supervisionsgruppen sowie auf die Interaktion mit mir, ihrer Supervisorin, ausgewirkt hat. Um die Komplexität zu reduzieren, werde ich diesen Aspekt in der nachfolgenden Reflexion jedoch unberücksichtigt lassen.

Die typische Schülerin, mit der ich in der Supervision an dieser Physiotherapie-
schule zu tun habe, ist weiblich, zwischen 19 und 22 Jahre alt und hat ihre Berufs-
ausbildung unmittelbar im Anschluss an die Schulausbildung aufgenommen,
manchmal auch vorher ein freiwilliges soziales Jahr oder ein längeres Praktikum
im sozialen oder medizinischen Bereich absolviert. Ein dreimonatiges Pflege-
praktikum zählt in diesem Ausbildungsberuf in jedem Fall zu den Aufnahme-
bedingungen. Sie hat in der Regel die Schule mit dem Abitur oder Fachabitur ab-
geschlossen und lebt noch bei ihrer Herkunftsfamilie. Da ihre Eltern während der
dreijährigen Ausbildung das Schulgeld aufbringen müssen, kann sie sich noch
keine eigene Wohnung leisten. Sie hat noch keine Gruppenerfahrung im psycho-
sozialen Bereich und ist es nicht gewohnt, über ihr Erleben und Handeln nachzu-
denken oder gar öffentlich zu sprechen. Wenn sie sich in der Gruppe zu Wort
meldet, spricht sie nicht von ICH, sondern von MAN. Von Supervision hat sie noch
nichts gehört, und weiß nicht, was sie dort erwartet. Sie steht diesem Angebot ei-
nerseits neugierig, andererseits aber auch ängstlich und kritisch distanziert ge-
genüber: „Das guck ich mir erstmal an.“

Die Gruppe, auf die ich mich in dieser Arbeit im Wesentlichen beziehe, setzte sich
aus 9 jungen Frauen und zwei jungen Männern zusammen. Auch dieses Ungleich-
gewicht der Geschlechter hatte Auswirkungen auf den Supervisionsprozess, die
ich in diesem Zusammenhang aber ebenfalls nicht vertiefen möchte.

Die Schüler/innen hatten unterschiedliche schulische Sozialisationen durchlaufen
(Gymnasium, Realschule und/oder Fachoberschule, Integrierten Gesamtschule
oder Waldorfschule) und brachten entsprechend unterschiedliche Schulab-
schlüsse mit (Abitur, Fachabitur, Realschulabschluss). Eine Schüler/in war mit ih-
ren 35 Jahren deutlich älter als die übrigen und hatte vor der Physio-
therapieausbildung zuerst als Tänzerin und dann als Tanzlehrerin gearbeitet. Sie
lebte mit ihrem Freund zusammen in einer eigenen Wohnung. Eine weitere hatte
eine abgeschlossene Berufsausbildung als Arzthelferin und auch ein bisschen
Praxiserfahrung. Die wenigen Zugereisten hatten sich Wohngemeinschaften an-
geschlossen, ein Schüler war im Schwesternwohnheim der Henriettenstiftung un-
tergebracht. Es gab in dieser Gruppe auch ein Pärchen, von dessen Existenz mir
allerdings bis zur vorletzten Supervisionssitzung nichts bekannt war, weil die Be-
teiligten ihre persönliche Beziehung in der Supervision nicht in den Vordergrund
rücken wollten.

Obwohl die Gruppenmitglieder bezogen auf ihre Physiotherapieausbildung den gleichen Status haben, hatte ich es hier nicht mit einer homogenen Gruppe zu tun. Die Schüler/innen brachten unterschiedliche Erfahrungen mit und unterschieden sich daher auch hinsichtlich ihrer personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen.

Aus der Beschreibung der Gruppe werden die beiden wesentlichen Strukturmerkmale deutlich: die Jugend der und das Ungleichgewicht unter den Gruppenmitgliedern. Es ist leicht nachvollziehbar und ich habe zuvor auch schon darauf hingewiesen, dass die Unerfahrenheit der Teilnehmer/innen in diesem Kontext von Supervision die Selbstthematisierung der Gruppe unumgänglich macht (vgl. Kap 3). Rappe-Giesecke (2000) stellt zudem fest, dass in der Gruppensupervision der Anteil der Fallbearbeitung zu Gunsten der Thematisierung des Gruppenprozesses zurückgeht, je stärker die Asymmetrien zwischen den Gruppenmitgliedern sind (in Pühl 2000: 127). Ich halte es für sehr wahrscheinlich, dass dieses Phänomen sich auch in meinen Supervisionsprozessen ausgewirkt hat, denn es fand wenig Fallarbeit statt. Öfter waren die Gruppe selbst oder Konflikte zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern Thema. Andere Themen, die von einzelnen Teilnehmer/innen eingebracht wurden, erwiesen sich meist als Gruppenthemen, weil mehrere Personen davon direkt betroffen waren. Da das Gruppengeschehen also wenig Gelegenheit für die psychodramatische Einzelarbeit bot, lag es nahe, den methodischen Schwerpunkt auf die gruppen- und themenzentrierte psychodramatische Arbeit zu legen, wie z.B. soziometrische und soziodramatische Techniken oder das Pädagogische Psychodrama.

5.2 Das Setting und seine methodischen Auswirkungen auf den Prozess

Die Ausbildungssupervision fand zwar in der Gruppe statt, aber nicht in der so genannten „stranger group“, dem für die Gruppensupervision originären (Pühl 2000: 57) idealen Setting (Rappe-Giesecke in Pühl 2000: 128). In dieser Gruppe kommen die Mitglieder nämlich aus unterschiedlichen Organisationen zusammen und sind daher beruflich nicht voneinander abhängig (Rappe-Giesecke in Pühl 2000: 128). Ein besonderer Vorteil des Settings besteht darin, dass es den Supervisor/innen ein großes Maß an Offenheit ermöglicht (Pühl 2000: 57).

Im Gegensatz dazu bildeten meine Supervisand/innen einen Klassenverband, in dem sie sich nach der Supervision auch wieder begegnen mussten und der durch gewisse gegenseitige Abhängigkeiten, wie z.B. persönliche Beziehungen, Lern- und Arbeitsgruppen sowie gemeinsame Praxiseinsätze, gekennzeichnet war. Insofern ist dieses Setting (bedingt) auch mit der Teamsupervision vergleichbar. Kersting und Krapohl (2000) bezeichnen Team-Supervisionsgruppen, deren Mitglieder derselben Institution angehören, sich durch ihre (gemeinsame) tägliche Berufspraxis kennen und nach der Supervision weiterhin zusammenarbeiten als family-groups. Zu den Auswirkungen dieser Gruppenkonstellation auf den Gruppenprozess zählen die Autoren unter anderem die Angst der Teilnehmer/innen vor möglichen Kränkungen und Attraktivitätsverlust in der family-group (in Pühl 2000: 60), die die Bereitschaft zur Offenheit in der Supervision einschränken.

Rappe Giesecke (2000) weist neben den in Team-Gruppen bestehenden gegenseitigen Abhängigkeiten auch auf den Umstand hin, dass sich dort oft mehrere Teilnehmer/innen die Verantwortung für einzelne Klient/innen teilen oder diese mehreren Teilnehmer/innen bekannt sind (in Pühl 2000: 131). Da die Schüler/innen sich zum Teil gemeinsam im praktischen Einsatz befinden und während der praktischen Ausbildung von Fachbereich zu Fachbereich rotieren, treffen diese Merkmale auch auf meine Supervisionsgruppen zu. Rappe Giesecke merkt an, dass sich dadurch zusätzliche Themen und Beziehungstypen zwischen den Beteiligten ergeben, die es ungleich schwerer machen, in Teams die notwendige Gleichheit zwischen den Beteiligten und die Bereitschaft zur Selbsterfahrung herzustellen. Besonders interessant ist ihre Beobachtung, dass sich in der Fallsupervision dann in der Regel kein Falleinbringer herausdifferenziert, der ein Problem mit dem Klienten hat. Für dieses Setting beschreibt sie eine andere Struktur:

„Aushandeln über welchen Klienten man sprechen will und nicht wer einen Fall einbringen will und ein Problem hat.“ (Rappe-Giesecke in Pühl 2000: 134)

Es gibt dann also keinen „Protagonisten“ mehr und ein Fall, der üblicherweise aus der Perspektive einer Einzelperson erzählt und hinsichtlich ihrer Fragestellung bearbeitet wird, wird aufgrund des besonderen Settings zum Gruppenthema gemacht. Ein ähnliches methodisches Vorgehen kristallisierte sich in meinen Prozessen ebenfalls heraus und Rappe-Gieseckes Ausführungen legen den Schluss nahe, dass diese Entwicklung sich auch auf das Setting zurückführen lässt.

Buer (1989) scheint sogar grundsätzlich davon auszugehen, dass für die psychodramatische Supervision eher das gruppen- und themenzentrierte Psychodrama als Modell herangezogen werden sollte. Er begründet seine Haltung ebenfalls über das Setting: Wenn sich in der psychosozialen Praxis Tätige bei Praxisproblemen beraten, rücke die Interaktionsdynamik im institutionellen wie feldbezogenen Kontext in den Vordergrund der Beratung. Dies sollte folgende Konsequenzen hinsichtlich des methodischen Vorgehens nach sich ziehen:

„Steht die Interaktionsdynamik im Zentrum, dann ist weniger das protagonistenzentrierte Psychodrama die Methode der Wahl, sondern eher gruppenzentriertes und themenzentriertes Psychodrama, vor allem aber Soziodrama und Rollenspiel. Die üblich psychotherapeutische Orientierung muss durch eine sozialwissenschaftliche ersetzt werden.“ (Buer in Kösel 1989: 203)

Auch Ritter relativiert die psychodramatische Einzelarbeit vor der Gruppe. Sie plädiert für den Umgang mit der Gruppe als Ganzem, da im Sinne der Intention Morenos auch und vor allem die Gruppe selbst als Wirkfaktor anzusehen sei (Ritter 1994: 286). In der Einzelarbeit *vor* der Gruppe werde dagegen eine auf die Gruppe angelegte Situation dazu benutzt, um wieder eine Zweiersituation herzustellen. Ritter zufolge sei in vielen Supervisionsveranstaltungen zu beobachten, dass

„... Psychodramatiker sich am liebsten wieder in diese Art der Zweierbeziehung vor der Gruppe flüchten, weil sie sich dabei sicherer fühlen als wenn sie ihre Aufmerksamkeit auf Vorgänge, auf Bewegungen in der Gruppe insgesamt richten. Dies erfordert eine andere Wahrnehmung als die in die Intimität der Zweierbeziehung gerichtete.“ (Ritter 1994: 286)

Die Interpretation, es handele sich dabei um eine Fluchtbewegung der Supervisor/innen, kann ich bezogen auf meine Lernsupervisionsprozesse ohne weiteres nachvollziehen. Da ich Psychodrama in langjähriger Selbsterfahrung und psychodramatische Supervision in der Ausbildungsgruppe vor allem als Einzelarbeit *vor* der Gruppe erlebt habe, habe auch ich selbstverständlich auf diese mir vertraute Vorgehensweise zurückgegriffen. Dagegen stellte die Notwendigkeit, meine Aufmerksamkeit für die Bewegungen (in) der ganzen Gruppe zu öffnen, eine besondere Herausforderung dar.

In ihrem Beitrag „Zum Verständnis und zur Bearbeitung von Gruppenprozessen“ beschreibt Ritter,

„...wie im Zuge der gemeinsamen Arbeit die Bewegungen in der Gruppe das Medium heilender Wirkung und gemeinsamer Entwicklung sein können.“ (Ritter 1994: 286)

Diese Bewegungen (die Gruppendynamik) führt Ritter auf vier Quellen zurück, die hier ganz kurz skizziert werden sollen: auf die Struktur und Rollenhaftigkeit der

Gruppenmitglieder, auf die Struktur der Gruppe selbst (in Abhängigkeit von Auftrag, Setting und Entwicklung), auf die Struktur und Rolle des Leiters und auf die Art der Methode (Ritter 1994: 287). So bringen die einzelnen Gruppenmitglieder beispielsweise jeweils ihre persönliche Psychodynamik – das Gefüge ihrer Rollen, Introjekte, Vorstellungen, ihre sozialen und kulturellen Atome – sowie unterschiedliche subjektive Deutungen mit, die sich auf die Gruppendynamik auswirken (Ritter 1994: 287). Der Leiter trägt zur Gruppendynamik ebenfalls durch seine persönliche Psychodynamik und seine Rollenhaftigkeit bei. Des Weiteren wird das Gruppengeschehen durch seine inneren Aufträge beeinflusst, die mit seiner Berufsmotivation und der von ihm vertretenen Methode zusammenhängen (Ritter 1994: 288). Zu den Strukturmerkmalen der Gruppe, die im Gruppenprozess zum Tragen kommen, zählt Ritter z.B. den institutionellen Aspekt, die Thematik der Institution, das Setting und die Art des Kontrakts. Aber auch die fortschreitende Entwicklung der Gruppe selbst bewirkt ihrer Ansicht nach Veränderungen in der Dynamik, die an den sich parallel zum Gruppenprozess entwickelnden Themen ablesbar sein können (Ritter 1994: 288). Schließlich geht auch noch eine Dynamik von der gewählten Arbeitsmethode aus, da sie eine Übereinkunft über den Umgang mit den in der Gruppe vorgefundenen Verhältnissen darstellt. Je nach Art und Thema der Gruppe kann dieser Umgang z.B. selbstreflexiv und/oder auf die Interaktion gerichtet sein oder nicht (Ritter 1994: 289).

Zum Verständnis der Dynamik, die der Gruppe aus den oben beschriebenen Quellen zufließt, zieht Ritter verschiedene psychoanalytische Erklärungsmodelle und die Soziometrie heran (vgl. Ritter 1994: 289 ff), die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden sollen. Für das Verständnis von Gruppenprozessen hebt sie die „soziodynamische Rangstruktur“ nach Schindler und deren weitere Ausformung durch Heigl-Evers im „Göttinger Modell“ sowie Morenos Soziometrie hervor (vgl. Ritter 1994: 291 ff). Die ersten beiden spiegeln den Versuch psychoanalytischer Autoren wider zu erfassen, wie die innere Dynamik von Gruppenteilnehmern zu einer äußeren, interpersonellen Dynamik wird, die eine Gruppenanalyse möglich macht. Ritter fasst die Bedeutung der in diesen Modellen benannten Positionen Alpha, Beta, Gamma und Omega wie folgt zusammen:

„Diese bezeichnen nicht bestimmte Menschen, sondern Positionen in der Gruppe, die von unterschiedlichen Menschen eingenommen werden können und die deren Beitrag der Gesamtaktivität der Gruppe angeben. Diese Positionen können wechseln, je nach Thema und dafür aufgebrauchte Aktivitätenverteilung in der Gruppe.“ (Ritter 1994: 291)

Im Gegensatz zu den meisten vorher beschriebenen psychoanalytischen Sichtweisen werde hier versucht,

„...nicht nur die unbewußten [sic] Phantasien und Objektbeziehungen der Teilnehmer zu sehen. Es können so die Interaktionsstile zu einem bestimmten Thema beschrieben werden, wie auch die Positionen des Therapeuten im System selbst“ (Ritter 1994: 291)

Im Vergleich mit der Soziometrie weist Ritter darauf hin, dass die Kräfte der Anziehung und Abstoßung durch diese nicht nur erforscht werden können, sondern dass sie auch etwas in Bewegung bringen, Veränderungen einleiten sollen. Trotzdem sieht sie Parallelen zwischen den beiden psychoanalytischen Modellen und der Soziometrie, da sie jeweils eine Person – Alpha bzw. den Star der Anziehung – in den Mittelpunkt stellen, um die herum sich die Gruppenstruktur formiert. Zudem haben sie in Omega bzw. in der/dem „Abgelehnten“ jeweils auch einen Gegenpol benannt (Ritter 1994: 293).

Ritter zufolge erhellen sich Gruppenstrukturen besonders an diesen Abgelehnten und Anziehenden, weil deren Positionen nicht auf den Charakter ihrer Träger gerichtet sind, sondern mit deren Funktion für die Gruppe zu tun haben:

„Spannung, Polarität zwischen Alpha und Omega ist Ausdruck der Spannung der Gesamtgruppe in den gerade belebten Themen.“ (Ritter 1994: 294)

Für das Verständnis von Gruppenprozessen folgert sie daraus:

„Jemand, der gegen die vorherrschende Gruppenmeinung protestiert, ist kein Störenfried, sondern drückt einen abgewehrten Aspekt an der Hauptaktion aus. Der Abgelehnte ist ein Teilnehmer, der etwas repräsentiert, was die anderen Teilnehmer an sich selbst ablehnen. Was das ist, hängt von den jeweils für die Gruppenteilnehmer aktuellen Konflikten ab. Wer Omega zu einem Thema ist, hat sich dafür aufgrund persönlicher Eigenschaften angeboten, hat dies jedoch auch delegiert bekommen. Die anderen Teilnehmer entlasten sich dadurch.“ (Ritter 1994: 294)

Die gruppenzentrierte psychodramatische Bearbeitung soll nun den anderen Teilnehmer/innen über den Rollentausch ermöglichen, den abgewehrten Omega-Aspekt zurückzunehmen, damit Omega entlastet und Integration möglich wird. Die Integration kann Ritter zufolge zwar auch durch den Rollentausch der Repräsentanten des Konflikts geschehen, für die Bearbeitung von Gruppenprozessen findet sie jedoch bedeutsam,

„...daß [sic] der Rollentausch nicht notwendig zwischen zwei Individuen, Alpha und Omega stattfindet, sondern zwischen den durch sie in die Gruppe gebrachten Thematiken und Positionen.“ (Ritter 1994: 294)

Für die gruppenzentrierte psychodramatische Arbeit schlägt Ritter z.B. soziometrische Techniken, Gruppenspiele und soziodramatische Techniken vor, die den Rollentausch der gesamten Gruppe zu einzelnen Positionen beinhalten.

Im Folgenden möchte ich nun anhand eines praktischen Beispiels aus meinem Supervisionsprozess veranschaulichen, warum es meines Erachtens richtig ist, gruppen- und themenzentrierte psychodramatische Methoden im Kontext der Ausbildungssupervision mit Physiotherapeut/innen zu bevorzugen.

5.3 Gruppenzentriertes Psychodrama am Beispiel einer Übung zum Thema „Kommunikation“

Die Übung, die ich in diesem Kapitel vorstelle, war das Ergebnis der Reflexion einer unbefriedigend verlaufenen Protagonistenarbeit, die ich in der Lehrsupervision zum Thema machte.

Obwohl ich in beiden Supervisionsprozessen auch soziometrische und soziodramatische Techniken eingesetzt habe, möchte ich hier dieses Beispiel zu Grunde legen, da sich daran die Hinwendung zu einem gruppenzentrierten Psychodrama sehr gut nachvollziehen lässt. Außerdem greife ich damit das unter 5.3.1 erwähnte Phänomen wieder auf, dass Einzelthemen sich im Prozess zuweilen als Gruppenthemen herauskristallisierten.

Das Protagonistenspiel von Birgit¹², um das es hier gehen soll, fand in der zweiten Supervisionssitzung statt. Ihr Thema trug den Titel: „Fehlende Offenheit und schlechte Absprachen im Praxiseinsatz“. Es kam aufgrund einer soziometrischen Gruppenentscheidung zur Bearbeitung. In deren Verlauf hatte es bereits Hinweise auf ein verborgenes Gruppenthema gegeben, die ich in der Situation jedoch nicht erkannte. Die erste soziometrische Wahl zwischen insgesamt drei angemeldeten Themen führte nicht zu einem eindeutigen Ergebnis. Als eine Teilnehmer/in zum „Zünglein an der Waage“ wurde, indem sie die Mehrheit für ein anderes Thema („Ärger in der Gruppentherapie“ – eine Fallarbeit) herstellte, kam Bewegung in die Gruppe: Petra, die hinter Birgits Stuhl stand, protestierte. Sie setzte sich mit der Begründung für das von ihr gewählte Thema ein, sie sei mit Birgit zusammen im Praxiseinsatz und die Bearbeitung des Problems deshalb auch für sie wichtig. Daraufhin wechselten mehrere Gruppenmitglieder hinter den Stuhl von Birgit, so-

¹² Um die Anonymität meiner Supervisand/innen zu wahren, sind die hier verwendeten Namen frei erfunden.

dass nun deren Thema von der Mehrheit der Gruppe unterstützt wurde. Betrachtet man allerdings den Gesamtprozess, lässt sich das Ergebnis auch so deuten, dass sich in der soziometrischen Wahl schließlich das Gruppenthema durchsetzte.

Da ich die Bedeutung von Birgits Thema für die Gruppe jedoch nicht erkannte, wurde mir seine Tragweite erst bewusst, als diese in der Rolle der Protagonistin auf der Bühne die Schlüsselszene einrichtete. Plötzlich stand ich vor dem Problem, dass Petra zu den bedeutsamen Personen gehörte, die in der Situation, die inszeniert werden sollte, eine tragende Rolle gespielt hatten. Als Petra dann auch noch als Antagonistin in ihre eigene Rolle gewählt wurde, wusste ich in dem Augenblick nicht, ob das methodisch einwandfrei ist.

Die Spielszene, die dann folgte, möchte ich hier nicht im Detail beschreiben, denn es ist bereits deutlich geworden, dass es hier nicht nur um Birgit ging. In der Nachbesprechung stellte sich zudem heraus, dass sich hinter „Birgits Thema“ auch noch ein Konflikt zwischen ihr und Petra verbarg, den selbst die Spielszene nicht offen gelegt hatte. Des Weiteren wurde die Beteiligung der anderen Gruppenmitglieder offensichtlich. Sie ergriffen unterschiedlich Partei und brachten in ihren Rückmeldungen ihr Unbehagen in Bezug auf einen wesentlichen Aspekt des bearbeiteten Themas zum Ausdruck: die Angst, dass auch hinter ihrem Rücken über sie geredet werden könnte. In diesen Äußerungen spiegelten sich zwei Themen wider, die während des gesamten Supervisionsprozesses von großer Bedeutung waren: die Art der Kommunikation und das Vertrauen innerhalb der Gruppe.

Meine Frage in der Lehrsupervision, wie das Gruppenthema bei Bedarf in der nächsten Supervisionssitzung befriedigend wieder aufgegriffen werden könnte, führte zur Entwicklung der folgenden Übung. Sie verfolgt das Ziel, mit der ganzen Gruppe am Beispiel der oben geschilderten konkreten Situation eine gelungene Form der Kommunikation zu erarbeiten, anstatt eine Protagonist/in stellvertretend für die Gruppe arbeiten zu lassen.

Verlauf / Intervention	Anmerkungen
<i>1. Phase: Schlüsselsituation und „Doppeln“</i>	
<p>Stellvertretend für die Akteurinnen der letzten Sitzung (Birgit und Petra) werden zwei Stühle einander gegenüber gestellt und mit anderen Gruppenmitgliedern besetzt.</p>	<p>Birgit und Petra schauen zu, denn sie sollen das Gruppenthema nicht stellvertretend für die Gruppe bearbeiten.</p> <p>Personen, die vom Thema einer/eines Protagonist/in direkt betroffen sind, spielen niemals sich selbst, sondern werden immer durch Stellvertreter/innen ersetzt.</p>
<p>Außerdem besetze ich die Rolle des Praxisbetreuers, der wie in dem vorausgegangenen Protagonistenspiel den Initialsatz für die Entstehung des Kommunikationsproblems spricht: „Birgit, ich habe hier noch einen neuen Patienten für dich.“</p> <p>Dann bitte ich die übrigen Gruppenmitglieder (außer Birgit und Petra), sich gleichmäßig hinter die beiden Stühle der Kommunikationspartnerinnen zu verteilen und sich wie beim Doppeln in die jeweilige Rolle einzufühlen.</p> <p>Nachdem der Betreuer den Initialsatz gesprochen hat, fordere ich zunächst die „Doppel“ hinter Birgits Stellvertreterin dazu auf aussprechen, was in ihnen vorgeht. Anschließend frage ich Birgits Stellvertreter/in, ob sie eine weitere Einfühlung mitzuteilen hat. Zum Schluss bekommt Birgit selbst die Gelegenheit, ihre Empfindungen in der realen Situation zu ergänzen.</p>	<p>Die übrigen Gruppenmitglieder bekommen die Gelegenheit, sich in die beiden Positionen einzufühlen, sich ggf. zu identifizieren oder/und ihren eigenen Anteil an dem Thema wahrzunehmen. Auf diese Weise können die ursprünglichen Akteurinnen (Birgit und Petra) entlastet werden.</p> <p>Da das Gruppenthema am Beispiel einer konkreten Situation bearbeitet wird, muss der „Protagonistin“ in der Übung auch Rechnung getragen werden.</p>
<p>Anschließend wechsele ich auf die Seite von Petras Stellvertreterin und gehe in gleicher Weise vor: zunächst sprechen die „Doppel“, dann Petras Stellvertreter/in und zum Schluss Petra selbst ihre Empfindungen aus.</p>	<p>Genauso muss ihrer Interaktionspartnerin aus der realen Situation Rechnung getragen werden.</p>

Verlauf / Intervention	Anmerkungen
------------------------	-------------

<i>2. Phase: Direkte Kommunikation</i>	
Nun spricht Petras Stellvertreterin den Initialsatz aus dem Protagonistenspiel: „Einige von den ANDEREN Schüler/innen sind sauer auf dich, weil du einen zweiten Patienten angenommen hast, obwohl du wusstest, dass sie z.T. keinen einzigen hatten.“	Petra hatte in der realen Kommunikationssituation die ANDEREN vorgeschoben, anstatt Birgit direkt zu sagen, was sie selbst von der Sache hält. Birgit hatte sich darauf eingelassen, anstatt Petra gleich nach ihrer eigenen Meinung zu fragen. Weil sich beide auf die „ANDEREN“ bezogen, anstatt auf einander, ging die Kommunikation zwischen den Interaktionspartnerinnen schief.
An dieser Stelle baue ich stellvertretend für die ANDEREN, die hier von Petra vorgeschoben wurden, Stühle hinter Petras Stellvertreterin auf. Diese stehen verkehrt herum, weil in der Situation nicht offen gelegt wurde, wer die ANDEREN eigentlich sind.	
Jetzt wechsele ich auf die Seite von Birgits Stellvertreterin und frage diese: „Was müsstest du jetzt sagen, damit zwischen dir und Petra ein gelungener Austausch zu Stande kommt?“ In der Lehrsupervision lag mir im Rollentausch mit Birgit spontan folgende Frage auf der Zunge: „Und was denkst DU darüber?“ In meiner Rolle als Leiterin wechsele ich daraufhin wieder auf die Seite von Petras Stellvertreterin, die Birgit nun antwortet: „Ich fand dein Verhalten auch blöd.“	Die Intervention an dieser Stelle muss auf jeden Fall zu einer direkten Kommunikation zwischen den Beteiligten führen. Es sollte unmissverständlich zum Ausdruck kommen, dass es in der aktuellen Situation immer nur um die IM HIER UND JETZT ANWESENDEN PERSONEN gehen kann und nicht um ANDERE. Weder Petra noch Birgit sollten Verantwortung für die Gerüchteküche übernehmen, weil sie dadurch negatives Kommunikationsverhalten (tangente Kommunikation, <i>über</i> andere reden, andere denunzieren) unterstützen.
<i>3. Phase: Reflexion</i>	
Die Nachbesprechung leite ich mit der folgenden Fragestellung ein: „Wie geht es mir nach dieser Übung und was nehme ich daraus für mich mit?“	Es wäre möglich, dass sich in der Übungssituation weitere Klärungsanliegen ergeben, mit denen im Anschluss an die Übung weiter gearbeitet werden müsste, z.B. eine Beziehungsklärung zwischen Birgit und Petra. Das kann wiederum die Gruppe nicht stellvertretend übernehmen.

Die Reflexions- bzw. Integrationsphase könnte auch im Sinne des Pädagogischen Psychodramas nach Springer (1995) gestaltet und um Sharing, Rollen- und Identifikationsfeedback ergänzt werden. Sie dienen dann dem Wissenszuwachs und dazu, den persönlichen Bezug der Teilnehmer/innen zum *Thema* herzustellen. Fragestellungen für das Sharing wären dann z.B.: Habe ich Ähnliches in meinem Leben erlebt? Wie bin ich damit umgegangen? Wie könnte ich das erworbene Wissen zukünftig nutzen? Das Rollenfeedback würde sich auf Erlebnisse und Beobachtungen der Teilnehmer/innen während der Aktion beziehen und im Identifikationsfeedback könnten die Akteur/innen schließlich mitteilen, von welchen Rollen oder Aspekten im Spiel sie sich besonders an- oder abgestoßen fühlten (Springer 1995: 195 f).

Die beschriebene Übung zeigt, wie ein Thema von der individuellen auf die Gruppenebene gehoben werden kann. Sie lässt sich einsetzen, wenn in der Supervisionssitzung erneut das Phänomen auftritt, dass sich ein Einzelthema als Gruppenthema erweist. Dann sollte die Supervisorin die Teilnehmer/innen mit ihrer Wahrnehmung der Situation konfrontieren bzw. den Abbruch des Protagonistenspiels vorschlagen und stattdessen die Gruppenübung anbieten.

Darüber hinaus ist es aber auch ein gutes Beispiel dafür, dass Supervisor/innen im Kontext von Ausbildungssupervision auch eine Experten- und Vorbildfunktion zu erfüllen haben (vgl. Kap. 4), in diesem Fall in Bezug auf das Thema Kommunikation.

6 Resümee und Ausblick

Meine Arbeit hatte zum Ziel, ein Konzept Ausbildungssupervision für die Physiotherapie zu entwickeln und dabei die Rolle der Supervisorin und die Anwendung des Verfahrens Psychodrama einzubeziehen. Diesem Vorhaben lag die Hypothese zu Grunde, dass Supervision in der Physiotherapieausbildung ein unverzichtbares Instrument zur handlungsorientierten Professionalisierung physiotherapeutischen Handelns darstellt.

Diese Hypothese hat sich mehr als bestätigt. In der Literatur ist sogar davon die Rede, Supervisionserfahrung sei die Voraussetzung dafür, dass professionelle Maßstäbe in Bezug auf die eigene Person, die Professionelle-Klient-Beziehung

und die Organisation *überhaupt* entwickelt werden können. Begründet wird diese Meinung im Wesentlichen damit, dass nur in der Supervision ein strukturierter Rahmen zur Verfügung gestellt wird, in dem die eigenen Reaktionen auf die Arbeitssituation reflektiert werden können. Ein solcher Raum wird umso notwendiger, da die Bedeutung der Reflexivität in diesem Berufsfeld stetig zunimmt, während gleichzeitig festgestellt werden muss, dass reflexionsfördernde Bedingungen nicht in gleicher Weise mitwachsen. In Anbetracht der im Gesundheitswesen knapper werdenden finanziellen Mittel ist zukünftig sogar eher vom Gegenteil auszugehen. Indem Ausbildungssupervision zu einer reflexiven Haltung von Berufseinsteiger/innen beiträgt und diese Fähigkeit zu entwickeln hilft, kann sie auch als Chance begriffen werden, einer Berufspraxis entgegen zu wirken, die sich konträr zum Bedarf immer noch ausschließlich am Resultat (als am Prozess) orientiert. Darüber hinaus gilt es auch eine Lücke in der Ausbildung von Physiotherapeut/innen zu schließen, weil Supervision Schlüsselkompetenzen vermittelt, die dort bisher zu wenig Berücksichtigung finden. In Bezug auf die praktische Ausbildung wäre noch zu überprüfen, ob und inwieweit gesetzliche Vorgaben und bestehende Konzepte einer handlungsorientierten Professionalisierung Rechnung tragen. Die am Pilotprojekt beteiligten Schüler/innen haben eindeutig signalisiert, dass sie einen Ort für die Reflexion ihrer Praxiserfahrungen brauchen und die Evaluation hat bestätigt, dass sie die Ausbildungssupervision in dieser Weise für sich nutzen konnten.

In Bezug auf organisatorische und inhaltliche Aspekte der Ausbildungssupervision habe ich der Literatur wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung des Projekts entnehmen können. Dazu gehört z.B. die Erkenntnis, dass in der Ausbildungssupervision zu den Spannungsfeldern Person, Klientel und Organisation (hier die Praxiseinrichtung) die Ausbildungsinstitution noch hinzukommt. Diese Feststellung bestätigt meinen Impuls, die Reflexion der Schülerrolle, die sich als ein wichtiges Anliegen der Teilnehmer/innen herausstellte, in die Ausbildungssupervision einzubeziehen.

Die Verortung von Supervision innerhalb der Ausbildungsinstitution hat auch die Notwendigkeit deutlich gemacht, diese in die Ausbildungsstrukturen zu integrieren. Nur so kann Loyalitäts- und Rollenkonflikten vorgebeugt werden. Dadurch wird Klarheit hinsichtlich des Kontrakts mit den Schüler/innen hergestellt und die notwendigen Ressourcen können bereitgestellt werden, die sich während der Pilot-

phase als mangelhaft erwiesen haben. Offen bleibt noch, wie die Vernetzung der Supervision mit der Lehre und der Praxisanleitung in der Physiotherapieausbildung organisatorisch und konzeptionell umgesetzt und werden könnte. Überlegungen in dieser Richtung sollten die Ausbildung von Physiotherapeut/innen an den Fachhochschulen einbeziehen.

In Bezug auf meine Rolle als Supervisorin hat sich ergeben, dass es nicht um die Ausgrenzung, sondern um eine dem Kontext angemessene Integration und Gewichtung der Lehrerinnenrolle und der damit verbundenen Anteile geht. Für meine zukünftige Tätigkeit in diesem Bereich nehme ich mit, die Rollenübergänge den Supervisand/innen gegenüber deutlich zu machen.

Mein Selbstverständnis als Psychodramatikerin in diesem Kontext von Supervision definiert sich über den gruppen- und themenzentrierten Ansatz. Die Reflexion hat ergeben, dass die Interaktionsdynamik in der Supervision dieses Vorgehen nahe legt. Bezogen auf die Ausbildungssupervision für Physiotherapeut/innen spricht auch noch die besondere Gruppenstruktur für diese methodische Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus ist mir deutlich geworden, dass Gruppenentwicklung in dieser Form weit über die bloße Einführung von Interaktionsregeln hinausweist.

Ich bin sicher, dass ausreichende zeitliche Ressourcen und der gruppen- und themenzentrierte psychodramatische Ansatz geeignete Voraussetzungen dafür sind, dass die Schüler/innen zukünftig auch ihre Therapeut-Klient-Beziehungen in der Ausbildungssupervision reflektieren, ein Ziel das im ersten Durchgang leider nicht erreicht werden konnte.

Abschließend halte ich das Pilotprojekt insgesamt für gelungen. Seine Reflexion im Rahmen dieser Arbeit hat mir deutlich gemacht, an welchen Punkten Verbesserungsbedarf besteht. Gleichzeitig hatte ich die Gelegenheit, Korrekturen direkt vorzunehmen, so dass mir jetzt für den 2. Durchgang ein Konzept zur Verfügung steht, auf dessen Erprobung ich mich freue.

‡ ENDE ‡

Literatur:

Baumann, Heinz & Virnich, Josef (1988). Das studienbegleitende Praktikum im Ausbildungssystem der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Ein Auswertungsbericht über Umsetzungserfahrungen, -probleme und -perspektiven an der Fachhochschule für Sozialwesen in Esslingen. In Supervision Heft 13, Mai 1988, S. 25-31.

Berker, Peter (1988). Lernen, was Supervision ist. In Supervision Heft 13, Mai 1988, S. 51-61.

Buchinger, Kurt (1999). Die Supervision der Zukunft – Die Zukunft der Arbeit. -1. Aufl.- Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Cohn, Ruth (1991). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hege, Marianne (1988). Der Theorie-Praxis-Bezug an der Fachhochschule – Seine Reflexion in der Supervision von Studierenden. In Supervision Heft 13, Mai 1988, S. 3-9.

Kersting, Heinz J. & Krapohl, Lothar (2000). Teamsupervision. In Pühl, Harald (Hrsg.) (2000): Handbuch der Supervision 2. -2. überarb. Aufl.- Berlin: Edition Marhold im Wiss.-Verl. Spiess; S. 59-77.

Kösel, Edmund (Hrsg.) (1989). Persönlichkeitsentwicklung in beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas: Freiburger Psychodrama-Tage 1988. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg (Schriften der Arbeitsstelle Gruppenpädagogik und Psychodrama-Forschung an der PH Freiburg).

Kostrzewa, Diemut (2002). Das Arbeitsbündnis als Bestandteil professionellen Handelns in der Physiotherapie. Springe: Eigenverlag über Aha-Initiativen, EDITION vita aktiva. Druck und Bestellung: BTZ Berufliche Bildung Köln GmbH.

Krauskopf, Wolfgang (1988). Werkstatt für Berufspraktikanten – ein Beratungsangebot für Dipl.-Sozialpädagogen / Sozialarbeiter im Anerkennungsjahr. In Supervision Heft 13, Mai 1988, S. 35-50.

Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In COMBE, ARNO / HELSPER, ANDREAS (1999) (Hg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. -3. unveränd. Aufl. der Erstauf. von 1996 - Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.

Petzold, Hilarion G. & Mathias, Ulrike (1982). Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzepts Morenos. Paderborn: Junfermann-Verlag.

Pühl, Harald (Hrsg.) (2000): Handbuch der Supervision 2. -2. überarb. Aufl.- Berlin: Edition Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.

Pühl, Harald (2000): Der Supervisor als Lehrer und Leiter. In Pühl, Harald (Hrsg.) (2000): Handbuch der Supervision: Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold im Wiss.-Verl. Spiess; S. 22-33.

Rappe-Giesecke, Kornelia (2000). Gruppensupervision und Balintgruppenarbeit. In Pühl, Harald (Hrsg.) (2000): Handbuch der Supervision 2. -2. überarb. Aufl.- Berlin: Edition Marhold im Wiss.-Verl. Spiess; S. 123-136.

Rappe-Giesecke, Kornelia (2003). Supervision für Gruppen und Teams. -3. Aufl.- Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag.

Ritter, Renate (1994). Zum Verständnis und zur Bearbeitung von Gruppenprozessen. In PsychoDrama Vol. 6 (2) Heft 2 inScenario 1994, S. 285-302.

Schild, Walter (1988). Praxisberatung als Lernstruktur in der Praxisorientierten Ausbildung von Sozialarbeitern / Sozialpädagogen. In Supervision Heft 13, Mai 1988, S. 11-23.

Springer, Roland (1995). Grundlagen einer Psychodramapädagogik. Köln: InScenario.

Stark, Arnold (1988). Supervision an der Fachhochschule als Beitrag zur Professionalisierung von Sozialarbeitern. In Supervision Heft 13, Mai 1988, S. 63-72.

Zoege, Monika (2004). Die Professionalisierung des Hebammenberufs. Anforderungen an die Ausbildung. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber.

Gesetzestexte:

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Physiotherapeuten (PhysTh-AprV) vom 06.12.1994 aus dem Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1994, Teil 1, Nr. 90 (incl. Anlagen 1-3: Theoretischer und praktischer Unterricht für Physiotherapeuten) – Tag der Ausgabe: Bonn, den 20.12. 1994.

SGB V – Gesetzliche Krankenversicherung; Beck-Texte im dtv, München 2000 (9. Aufl.) § 125 und §§ 135-139

Anhang: Ergebnisse zur Evaluation des Modellprojekts

Meine persönlichen Einschätzungen zu folgenden die Ausbildungs-Supervision betreffenden Aussagen:	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
1. In der Supervision kann ich mich persönlich weiter entwickeln.	5 5	5 3 8	2 2	
2. In der Supervision kann ich meine sozialen und kommunikativen Kompetenzen erweitern.	4 5 9	3 3 6		
3. Die Supervision fördert meine Fähigkeit, meinen therapeutischen Umgang mit Klient/innen zu reflektieren.	2 1 3	5 5 10	2 2	
4. In der psychodramatischen Supervision kann ich den therapeutischen Umgang mit Klient/innen üben.	1 1	2 2	5 7 12	
5. In der Supervision kann ich schwierige Themen, mit denen ich in meiner praktischen Tätigkeit konfrontiert werde, bearbeiten.	6 8 14	1 1		
6. Die Supervision ermöglicht mir den fachlichen Austausch mit Kolleg/innen.	1 1	2 5 7	4 2 6	1 1
7. In der Supervision bekomme ich Rückmeldung und kollegiale Unterstützung.	3 3	4 5 9	3 3	
8. Die Supervision ist ein Ort, an dem Teamkonflikte bearbeitet werden können und die kollegiale Zusammenarbeit gefördert wird.	6 7 13	1 1	1 1	
9. In der Supervision kann ich meine Teamfähigkeiten weiter entwickeln.	3 3 6	3 6 9	1 1	
10. Die Supervision bietet mir Unterstützung beim Einstieg in meine praktische Tätigkeit als Physiotherapeut/in.	1 1 2		6 7 13	
11. Die Supervision sollte ein fester Bestandteil der Physiotherapie-Ausbildung sein.	1 2 3	6 3,5 9,5	2,5 2,5	
12. Ich kann mir vorstellen, dass ich die Supervision auch zukünftig zur begleitenden Reflexion meiner praktischen Tätigkeit nutzen werde.	1 1	5 7 12	1 1 2	

Ergebnis Gruppe 1

Ergebnis Gruppe 2

Gesamtergebnis