



Leseprobe aus Winkens,
Fallsupervision in der Intensivpädagogik,
ISBN 978-3-7799-6391-2 © 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6391-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6391-2)

Inhalt

Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
Einleitung, Übersicht und Danksagung	13
1. Forschungsgegenstand Supervision	19
1.1 Pluralität und Herkunft der Gegenstandsbeschreibungen	19
1.2 Zentrale Merkmale und Begriffe des Gegenstands	26
1.2.1 Merkmal Berufs-, Arbeits- und Organisationsbezogenheit	26
1.2.2 Eigenschaft der Personen- und Kooperationsorientierung	26
1.2.3 Merkmal interdisziplinäre Mehrperspektivität	27
1.2.4 Kompetenz zur Bewältigung von Komplexität	28
1.2.5 Merkmal mäeutischer Dialog	29
1.2.6 Begriff der Reflexion	29
1.2.7 Kennzeichen alternative Problembearbeitung	31
1.2.8 Kooperations- und Koproduktionscharakter	31
1.2.9 Verständigungsorientierung der Kommunikation	32
1.2.10 Spezifikum eines zeitlich und räumlich exzentrischen Ortes	33
1.2.11 Zuordnung zur Kategorie beratender Tätigkeiten	33
1.2.12 Beratungs- und Dreiecksvertrag	35
1.3 Zieldimensionen des Forschungsgegenstandes im Anwendungsfeld der Sozialen Arbeit	35
2. Allgemeine Beschreibung des Anwendungsfeldes und der Zielgruppe von Supervision	42
2.1 Anwendungsfeld stationäre Regelgruppen und stationäre Intensivgruppen der Erziehungshilfe	42
2.1.1 Grundverständnis Erziehung und Hilfe zur Erziehung	43
2.1.2 Rechtsstaatliche Aufgabenprofile von Mitarbeitenden stationärer Erziehungshilfen	45
2.1.3 Ausweitung der Fallzahlen, Kostenaufwände und Divergenz der Angebotsstrukturen stationärer Erziehungshilfen	48
2.1.4 Gesellschaftliche Bedeutungsgebung des Anwendungsfeldes stationärer Erziehungshilfen	50
2.1.5 Definitionsmerkmale der stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe	53

2.1.6	Ziel- und AdressatInnengruppe der stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe aus psychopathologischer Sicht	55
2.1.7	Ziel- und AdressatInnengruppe der stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe aus gesellschaftspolitischer Sicht	58
2.1.8	Auftreten regel- und grenzüberschreitender Verhaltensformen der KlientInnen stationärer Intensivgruppen der Erziehungshilfe	59
2.1.9	Gesetzlicher Arbeitsschutz in den stationären Erziehungshilfen	61
2.1.10	Ökonomische Steuerung der stationären Erziehungshilfe	63
2.2	Typische berufliche Tätigkeits- und Anforderungsprofile von sozialpädagogischen Fachkräften in den stationären Gruppen und stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe	65
2.2.1	Sozialpädagogische Fachkräfte in den stationären Erziehungshilfen	65
2.2.2	Rollenprofile sozialpädagogischer Fachkräfte in den stationären Erziehungshilfen	68
2.2.3	Persönlichkeitsorientierte Kompetenzanforderungen in den stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe	70
2.2.4	Arbeit mit KlientInnen im Zwangskontext innerhalb der stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe	72
2.3	Eigenschaften von Arbeitsteams der stationären Gruppen und stationären Intensivgruppen der Erziehungshilfe	73
2.3.1	Verständnis und Voraussetzungen von Teamarbeit in den stationären Erziehungshilfen	73
2.3.2	Binnenverhältnis Team und Organisation in den stationären Erziehungshilfen	74
2.3.3	Binnenverhältnis Team und Teammitglied	76
2.3.4	Strukturmerkmal Hierarchie	79
2.3.5	Verdichtete wechselseitige Bezogenheit der Teammitglieder	80
3.	Zum Beratungsformat Fallsupervision im Kontext stationärer Regelgruppen und Intensivgruppen der Erziehungshilfe	83
3.1	Supervision im Praxisfeld der stationären Hilfen zur Erziehung	83
3.2	Fallsupervision im Teamsetting	85
3.3	Kennzeichen von Fallsupervision	87
3.4	Divergierende Formate von Supervision in und mit Teams	91
3.5	Ablauf und Optionenvielfalt der Fallsupervision	93
3.6	Kontraktgestaltung und Verhältnis zur Organisation	97
3.7	Hinweise zu Bedingungen und Grenzen von Fallsupervision	99

4. Das Konstrukt der „psychischen Resilienz“ als Zielperspektive von Supervision	102
4.1 Definitionen, Herkunft und Entwicklung von Konzepten „psychischer Resilienz“	102
4.2 Erweiterung der Anwendung des Resilienzkonzepts auf die gesamte Lebensspanne	105
4.3 Resilienz in überindividueller, systemtheoretischer und organisationaler Perspektive	106
4.4 Zur Anwendung von Resilienzkonzepten im Kontext von Arbeit	110
4.5 Zur Frage der Beeinflussbarkeit „psychischer Resilienz“	112
4.6 Ausgesuchte Resilienz- und Schutzfaktoren als Konkretisierung des Resilienzkonstrukts	117
4.6.1 Begründung der Auswahl einzelner Resilienzfaktoren	117
4.6.2 Selbstwirksamkeitserwartung	118
4.6.3 Soziale Unterstützung	121
4.6.4 Kohärenzgefühl	124
4.7 Kritische Einordnung des Konstrukts psychischer Resilienz	128
5. Ausgesuchte Arbeitsanforderungen von PädagogInnen stationärer Hilfen als potentielle Risikofaktoren für die psychische Gesundheit	132
5.1 Zum Verhältnis protektiver Resilienzfaktoren, potentieller Risikofaktoren und individueller Vulnerabilität	132
5.2 Arbeitsanforderungen und psychische Gesundheit von ArbeitnehmerInnen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit	135
5.3 Begründung der Auswahl ausgesuchter Arbeitsanforderungen	147
5.3.1 Anforderungen aus der Arbeitsbeziehung zu mehrdimensional belasteten KlientInnen	148
5.3.2 Anforderungen aus dem Verhältnis von Arbeit und Zeit	155
6. Forschungsdesign	162
6.1 Forschungsziele, Forschungsgegenstand, Forschungsfrage und Forschungsannahmen	162
6.2 Auswahl, Struktur, Begründung und Kritik der angewandten Methoden qualitativer Sozialforschung	165
6.3 Stand der wissenschaftlichen Erforschung von Supervision	175
6.4 Datenerhebung	190
6.4.1 Strukturierte Leitfäden für Interviews mit ExpertInnen des untersuchten Beratungsformats der Fallsupervision	190
6.4.2 Erkenntnisziele der Interviewfragen	192
6.4.3 Auswahl, Zusammensetzung und Kurzporträts der Stichprobe	198

6.4.4	Zur Durchführung und Interaktionsdynamik der Interviews	210
6.4.5	Kritische Betrachtung des Bezugs des Forschers zu den Beforschten und zum Forschungsfeld	213
6.5	Datenauswertung	219
6.5.1	Zur Methodik der Datenauswertung	219
6.5.2	Festlegung und formale Charakteristika des Materials, qualitative Inhaltsanalyse und Bildung von Ergebniskategorien	222
7.	Darstellung, Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	227
7.1	Überprüfung und Diskussion der Forschungsannahmen	228
7.1.1	Arbeitsanforderungs-, Arbeitsbelastungs- und Risikofaktoren	228
7.1.2	Hinweise für eine Korrelation von Arbeitsbelastung und Erkrankungsrisiko	248
7.1.3	Unterstützende individuelle und organisationale Beantwortung der untersuchten Anforderungsfaktoren	251
7.1.4	Fachliche Anerkennung und Etablierung von Fallsupervision	263
7.1.5	Stärkung von psychischer Resilienz durch Fallsupervision	266
7.1.6	Affirmative Verwendung des Resilienzkonzepts im Sinne einer individualisierenden, zweck- und nutzenorientierten Selbstoptimierung und Selbstsorge	278
7.2	Synopse der Einzelergebnisse zur Forschungsfrage	281
7.3	Anwendungsorientierte Empfehlungen der ExpertInnen zur Stärkung psychischer Resilienz durch fallbezogene Supervision im Team	282
7.4	Gültigkeitsbereich und Kritik	286
8.	Forschungsausblick	290
9.	Schlussbemerkung	293
	Quellenverzeichnis	295
Anhang		324
	Interviewleitfäden	324
	Übersicht Kategoriensystem mit Ober- / Unterkategorien	329
	Forschungsdatenschutz	333

1. Forschungsgegenstand Supervision

1.1 Pluralität und Herkunft der Gegenstandsbeschreibungen

Im vorliegenden ersten Kapitel findet zunächst eine Annäherung an den Forschungsgegenstand „Supervision“ statt, indem divergente aktuelle wie historische Beschreibungen angeführt werden und auf ihre je relevanten Wurzeln in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und Anwendungsbereichen hingewiesen wird, um den interdisziplinären Charakter des Forschungsgegenstandes nachvollziehbar zu machen und die in Unterkapitel 1.2 vorgenommene notwendige Reduktion des Gegenstandes auf zentrale Merkmale und Begriffe zu begründen.

Eine Beschreibung des Forschungsgegenstandes „Supervision“ wurde historisch vielfach vorgenommen. Grundlegend besteht bis zum heutigen Tag noch keine umfassende, systematische und von Praktikern wie Wissenschaftlern anerkannte Theorie der Supervision, die auf dem „aktuellen Stand der Empirie wie der Theoriebildung ist“ (Buer 2017, S. 43). Entsprechend fehlt damit noch ein einheitliches und systematisches Bezugssystem, eine allgemeine Theorie, für eine wissenschaftliche, definitorische Fassung des Gegenstandes (vgl. Belardi 1998, S. 123; Enzmann / Kleiber 1989, S. 187; Hausinger 2008c, S. 22 f.).

Analog wird Supervision als „schillernder Gegenstand“ (Möller 1996, S. 104) deklariert, dessen Selbstdefinitionen „mythenanfällig“ (Allert 1998, S. 25) seien und wird der Versuch, Supervision in Kürze zu beschreiben, als „aussichtsloses Unterfangen“ (Hausinger 2011, S. 2) eingestuft. Bis heute wird behauptet: „Supervision ist nicht definierbar, sondern realisiert sich nur situativ und abhängig vom Kontext“ (Binder-Klinsing 2016, S. 24).

Zugleich liegt eine Vielzahl unterschiedlichster Definitionen von Supervision vor, die sich auf je verschiedene theoretische wie handlungsorientierte Konzepte und wissenschaftliche Orientierungen beziehen (vgl. Buer 2017, S. 43). Die Mehrzahl fundiert auf interdisziplinäre Wissensbestände der Fachdisziplinen Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie, Soziologie und Philosophie – dies zumeist als Resultat der Reflexion berufsbezogenen praktischen Handelns, als Konzepte von Praktikern oder Wissenschaftlern, die Supervision selber praktisch anwenden und aus diesen „Operationen, die Wissen erzeugen“ (Fischer 2010, S. 17) Supervision zugleich theoretisch herleiten und begründen (vgl. Buer 2017, S. 43). Dabei können die gegenseitigen Bedingtheiten zwischen den Wissen generierenden Ebenen „Forschung, Theorie und Praxis als wechselseitig, interaktiv, produktiv, zirkulär“ (Fischer 2010, S. 17; vgl. auch Pühl 2017, S. 47; Werling 2018, S. 635) verstanden werden.

Ausgehend von dem Fachterminus „Supervision“, der sich nach Belardi (1998, S. 34) aus dem Begriffspaar „super“ (lat. ‚oben‘, ‚darüber‘) und „visio“ (lat. ‚sehen‘)

zusammensetzt, ist allgemein festzuhalten, dass ein „Überblick“ (Belardi 1998, S. 34), eine „Übersicht“ (Pühl 2017, S. 12) oder eine „Metaperspektive“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2017, S. 896f.) im Kontakt zwischen den Anwendern von Supervision, den SupervisorInnen und den Inhabern der Komplementärrollen, den SupervisandInnen, angestrebt wird. Historisch leitet sich die Verwendung dieses Begriffs vorrangig aus den Terminologien der Fachbereiche der Wohlfahrtspflege und Sozialen Arbeit sowie der Psychologie ab (vgl. Buer 2017, S. 44; Knaier 2017, S. 87; Weigand 2017, S. 104). So wurde Supervision Ende des 19. Jahrhunderts zunächst als „Oberaufsicht von freiwilligen Helfern und Berufsanfängern“ (Buer 1999, S. 70; vgl. auch Knoll 2010, S. 134; Werling 2018, S. 635) in amerikanischen und später englischen wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen verstanden, in einer Bedeutungszuschreibung der „Erziehung und Kontrolle des Personals“ (Buer 1999, S. 70). Diese Funktion wird auch in den 1950er Jahren noch von einer der Pionierinnen der Sozialen Arbeit in den Niederlanden, Marie Kamphuis, vertreten. Supervision solle nicht nur die technisch-methodische Seite der Hilferbringung beurteilen, sondern auch zur Schulung der Persönlichkeit und der „Suche nach der richtigen emotionalen Einstellung“ (Kamphuis 1950, S. 27) zu den KlientInnen dienen. Wird dieses Verständnis mit einer heutigen Beschreibung wie der des systemtheoretisch ausgerichteten Soziologen Helmut Willke kontrastiert, kann erahnt werden, welche Entwicklungen der Gegenstand, aber auch die zugrunde gelegten Wissenskonzepte und Anwendungsfelder durchlaufen haben:

„Supervision lässt sich als eine Tätigkeit definieren, die es Akteuren ermöglicht, innerhalb eines komplexen Interaktionsrahmens blinde Flecken, verborgene Bedeutungen und verdeckte Optionen zu erkennen, und zwar durch das Aufzeigen zusätzlicher Perspektiven und Optionen.“ (Willke 2012, S. 3)

Werden in dem frühen Verständnis von Supervision Kontrolle und Aufsicht durch ein explizites Machtverhältnis zwischen SupervisorIn und SupervisandIn und damit eine Verengung auf fachlich erwünschtes Verhalten beschrieben, liegt ein Jahrhundert später in diesem Beispiel der Fokus gegenteilig auf dem Zuwachs an Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns und einer Verbreiterung von Wahrnehmungsperspektiven.

Hier wird zudem deutlich, dass sich nicht nur die Beschreibungen des Gegenstands und die Supervision selber, sondern in einem Parallelprozess auch die jeweiligen Praxiskontexte, auf die sich Supervision in ihrer Anwendung bezieht – die sozialen, psychologischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Arbeitsfelder – weiter ausgebildet, entwickelt und ausdifferenziert haben. Als Hinweis für die hohe Pluralität und Diversität, auf die sich die Gegenstandsbeschreibungen beziehen, sollen hier nun ausschnitthaft einzelne Entwicklungslinien skizziert werden.

So etablierte sich Supervision in Deutschland erst in den 1960er Jahren, gekoppelt an die Vermittlung von Theorien und Methoden Sozialer Arbeit aus dem

angelsächsischen Kulturkreis, zunächst als Praxisanleitung im Ausbildungskontext der sich neu gründenden Ausbildungsstätten, der Fachschulen und später Fachhochschulen von SozialarbeiterInnen (vgl. Belardi 1998, S. 35; Buer 1999, S. 71). Hier wurde unter Supervision noch vorrangig fachliche Wissensvermittlung, Anleitung, aber auch Kontrolle des Gelernten und damit die Sicherung professioneller Standards verstanden (vgl. Buer 1999, S. 71).

Mit ähnlicher Zielsetzung, nämlich der Qualifizierung praktisch tätiger Ärzte (vgl. Balint 1964 / 1991, S. 154), konzipierte der Analytiker Michael Balint psychotherapeutisch orientierte Gruppenmodelle und erforschte in seinen Seminaren das Arzt-Patienten-Verhältnis. So schulte er beispielsweise die Teilnehmenden in der „Kunst zuzuhören“ (Balint 1964 / 1991, S. 171), ihr „eigenes Gefühlsleben [...] als therapeutisches und diagnostisches Instrumentarium zu benutzen“ (Luban-Plozza 1984, S. 10), und schuf damit ein anerkanntes Konzept, das wesentlich das Verständnis von Gruppendynamik und damit von berufsbezogener Gruppensupervision beeinflusste (vgl. Belardi 1998, S. 29; Werling 2018, S. 635 f.).

Bereits ab den 1930er Jahren erfolgte in den USA durch die Psychologie und im Besonderen die Psychoanalyse ein stärkerer Einfluss auf die Ausbildung von SozialarbeiterInnen, indem psychologische Erklärungsmuster für soziale Probleme vermittelt wurden und methodisches Wissen der Einzelfallhilfe um psychologische Verstehensmöglichkeiten erweitert wurde (vgl. Belardi 2002, S. 20 f.). Auch diese Anreicherung wurde von der Supervision aufgenommen, sodass soziale Prozesse fortan stärker psychischen Dispositionen zugerechnet wurden (vgl. Allert 1998, S. 27). Besonders in den tiefenpsychologisch orientierten Supervisionsausrichtungen fanden die vor allem durch Sigmund Freud ausgearbeiteten psychoanalytischen Konzepte, beispielsweise die Analyse von Übertragungs- und Gegenübertragungsmustern, Anwendung. Hierbei wird davon ausgegangen, dass lebensgeschichtlich frühere Beziehungsmuster, Gefühle und Einstellungen seitens der KlientInnen auf die SupervisandInnen oder, im hier betrachteten supervisorischen Arbeitskontext, seitens der SupervisandInnen auf die SupervisorInnen übertragen und damit aktualisiert werden, wodurch sie in diesem Denkmodell einer Bewusstmachung im Sinne einer Erweiterung der Selbstkenntnis der SupervisandInnen zugänglich werden (vgl. Freud 1938 / 1981, S. 33 f.). Die Erweiterung des „mehr oder weniger klar Mitgegenwärtigen und Bestimmten“ (Husserl 1913 / 2010, S. 132) in der Supervision um die Erkundung unbewusster Inhalte vor einem „dunkel bewussten Horizont unbestimmter Wirklichkeit“ (Husserl 1913 / 2010, S. 132) führte zu einer entsprechenden Modifikation der Auffassung vom Gegenstand der Supervision (vgl. Belardi 1998, S. 21; Hausinger / Volk 2013, S. 2; Willke 1997, S. 43).

Ab dem Jahr 1969 wurde Supervision als „Experiment methodischer Sozialarbeit“ von der neu gegründeten Akademie für Jugendfragen in Münster durch die Sozialarbeiter und Supervisoren Wolfgang Weigand und Gerhard Leuschner vermittelt (vgl. Gröning 2013, S. 87 f.), mit einem Fokus auf sozialer Gruppenarbeit,

unterstützt durch die sich parallel entwickelnden Ansätze der Gruppendynamik (vgl. Belardi 1998, S. 28). Schon früh, während sich Supervision zunehmend institutionalisierte und von verschiedenen Fortbildungsinstituten mit divergierenden weltanschaulich theoretischen Perspektiven angeboten wurde, zeigten sich unterschiedliche Vorstellungen über Inhalte, Zielsetzungen, Methoden und Formate von Supervision (vgl. Gröning 2013, S. 101 f.).

Dieser Grad an Unterschiedlichkeit wurde durch eine weitere methodisch-theoretische Herkunft, die unterschiedlichen psychotherapeutischen Schulen, aus denen je verschiedene Supervisionsformate hervorgingen, noch verstärkt. Als für die Entwicklung der Supervision relevant werden die psychoanalytischen, verhaltenstherapeutischen, gruppendynamischen, gestalttherapeutischen, psychodynamischen und später systemischen familientherapeutischen Methoden- und Theoriekonzepte mit einem je eigenen Begriffsverständnis von Supervision benannt, die besonders seit der Mitte der 1960er Jahre in sämtlichen psychosozialen Beratungsansätzen auf dem Hintergrund eines gesellschaftlich gewachsenen Interesses an psychologischen Fragestellungen eine steigende Popularität fanden (vgl. Kury 2011, S. 141 f.). Belardi stellt schließlich fest, dass „beinahe jede therapeutische Richtung eine eigene Variante von Supervision anbiete[t]“ (Belardi 1998, S. 134). Zugleich haben sich die unterschiedlichen, auf psychotherapeutischen Formaten beruhenden Konzepte nicht als einzelne dominante Theoriemodelle gegenüber der Supervision erwiesen, sondern werden in heterogener Gewichtung oftmals nebeneinander auf die Praxisfragen angelegt (vgl. Möller et al. 2012, S. 43 ff.). Hier wird die damit einhergehende „Therapeutisierung“ von Supervision vielfach kritisiert, da sie die SupervisandInnen infantilisiere, die Abhängigkeit von den BeraterInnen verstärke und den Prozess klinifiziere, anstatt Beratung als advokatorische Profession zu verstehen (vgl. Gröning 2016, S. 14 ff.). Schreyögg bemerkt mit Blick auf das Format der Teamsupervision dazu pointiert an, „dadurch mutierte das jeweilige Team zu einer therapeutischen Ausbildungsgruppe“ (Schreyögg 2010, S. 185). Zudem fänden die strukturellen, formalen und organisationsbezogenen Perspektiven der Arbeitsprozesse nicht ausreichend Berücksichtigung (vgl. Schreyögg 2010, S. 185).

Als weitere relevante Einflussgröße für die Gegenstandsbeschreibung des Begriffs Supervision ist auch die Mitte der 1980er Jahre erste internationale Gründung eines Studiengangs in Supervision an der Gesamthochschule Kassel anzusehen, da Supervision damit erstmalig deutlicher an einen wissenschaftlichen Diskurs angebunden wurde und somit wissenschaftliche Kriterien, beispielweise eine systematischere Verobjektivierung und Standardisierung, stärker in der Konzeptionierung des Gegenstandes Supervision Berücksichtigung fanden (vgl. Buer 1999, S. 71).

Einen ähnlich bedeutsamen Einfluss auf die Begriffsbildung wird der Gründung des ersten, bis heute größten Berufsverbandes, der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv), im Jahr 1989 wie auch der Gründung einer Vereinigung von fünf nationalen Supervisionsverbänden in der ANSE (Association of Natio-

nal Organisations for Supervision in Europe) im Jahr 1997 zugeschrieben. Die Verbände reklamieren ihrerseits für sich, den Gegenstand über die Festlegung standardisierter Kriterien beschreiben und gegenüber konkurrierenden Gegenstandsbestimmungen abgrenzen zu können (vgl. ANSE 2015; DGSv 2012, S. 8; Van Kessel 2005, S. 5).

Einen wesentlichen Faktor der Vielfältigkeit der Gegenstandsbeschreibungen von Supervision bilden zudem die kontinuierlichen Expansions- und Entwicklungstendenzen dieses Beratungsformats in jeweils kontextspezifisch modifizierte Anwendungsformate. Während Supervision zunächst entlang der Reflexion der Arbeit mit einzelnen KlientInnen von SozialarbeiterInnen und PsychotherapeutInnen ausgerichtet war, erweiterte sich der Schwerpunkt auf die beruflichen Persönlichkeiten der SupervisandInnen selber, deren Kontakt und Zusammenarbeiten in Gruppen sowie in Teams von Organisationen (vgl. Kühl 2008, S. 154). Analog versuchte die Supervision in den 1990er Jahren neue Anwendungsfelder wie die Beratung von Organisationen zu besetzen und – gegenläufig zur Überindividualisierung von Problemlagen – stärker auf den organisationalen Kontext und dessen Bedeutung als „dritte Perspektive“ (Rappe-Giesecke 2002a, S. 29) abzuheben. Hierfür steht beispielhaft das differenzierte Konzept der Organisationssupervision von Gotthardt-Lorenz, das regelmäßige Treffen von Leitenden und Mitarbeitenden, unter anderem mit dem Ziel der „Verbesserung der Organisationskultur“ (vgl. ANSE 2015, S. 27; Gotthardt-Lorenz 2014, S. 30 f.), vorsieht.

Weiter wurden in den supervisorischen Arbeitsrahmen die in sozialen Organisationen verstärkt auftretenden Leitungs-, Qualitätsmanagement- und Steuerungsfragen von Systemen aufgenommen, sodass zusätzliche betriebswirtschaftliche, sozial- und organisationswissenschaftliche wie auch soziologische Wissensbestände die Mehrdimensionalität des Gegenstandes fortlaufend erhöhten (vgl. Belardi 1998, S. 129).

Überdies erweiterte sich das ursprünglich auf den psychotherapeutischen und wohlfahrtsstaatlichen Bereich begrenzte Beratungskonzept nicht ohne bis heute anhaltende, kontrovers geführte Fachdiskussionen auf gewinn- und marktorientierte Unternehmen und deren RollenträgerInnen (vgl. Galdynski / Kühl 2009, S. 12; Gröning 2017, S. 59).

Nahmen so der Komplexitätsgrad des Anwendungsfeldes wie auch die Vielschichtigkeit der Supervision selbst stetig zu, zeigten auch die Gegenstandsbeschreibungen dieses Beratungsformat selber stets höhere Allgemeinheitsgrade und wurden historisch frühere Auffassungen in einer Art Synthese aufgenommen. Stellt Belardi im Jahr 2001 noch fest, „unter Supervision versteht man heute die berufsbezogene Beratung und Weiterbildung von Fachkräften des Sozialwesens“ (Belardi 2001, S. 9), wodurch andere Berufs- und Anwendungsfelder ausgenommen wurden, konstatieren die europäischen Verbände von Supervision und Coaching 2015 in einem gemeinsamen Glossar verallgemeinernd: „Supervision berät die Interaktion von Personen, beruflichen Anforderungen und Organisationen“ (ANSE 2015, S. 8).

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) weist analog bereits 1995 darauf hin, dass Supervision als Beratungsmethode im Feld sozialer und pädagogischer Arbeit ein eher traditionelles Verständnis von Supervision sei (vgl. Belardi 2001, S. 136). In ihrer Gegenstandsfassung im Jahr 2012 bezieht sich die DGSv dann konsequent auf die „Arbeitswelt“ im Gesamten, nicht ohne die aus ihrer Sicht wissenschaftliche Fundierung und normative Orientierung zu deklarieren und ein Wirkungsversprechen abzugeben:

„Supervision ist ein wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes Konzept für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt. Sie ist eine wirksame Beratungsform in Situationen hoher Komplexität, Differenziertheit und dynamischer Veränderungen. In der Supervision werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert.“ (DGSv 2012, S. 8)

Willke empfiehlt schließlich im Jahr 2012, die Kompetenzen des Beratungsformats Supervision angesichts „ausgedehnter Finanz-, Steuer- und Wirtschaftskrisen“ zur „Verbesserung gesellschaftlicher und politischer Reflexion“ in allen gesellschaftlichen Funktionssystemen, im Besonderen auch der Politik zu nutzen (Willke 2012, S. 3), fundierend auf einem Theoriekonzept, das er bereits 1997 in „Supervision des Staates“ darlegt (vgl. Willke 1997, S. 41 ff.).

In Anbetracht dieser „horizontalen Expansionen“ (Buer 2017, S. 40) ist kritisch anzumerken, dass die Gegenstandsbeschreibungen nicht nur von einem fachlichen Diskurs getrieben, sondern auch von ökonomischen, politischen, strategischen und machtorientierten Interessenlagen als Bestandteile der Mandatsfunktion der Dachverbände unterströmt sind. Buer führt pointiert an, dass eine Definition so breit gefasst sein muss, „um genügend Tätigkeiten darunter zu subsumieren, die den Unterhalt sichern können“ (Buer 2017, S. 50).

Neben der Konsenslösung durch verbandliche Festlegungen zeichnet sich eine weitere Perspektive aus der fragmentierten Definitionsvielfalt mit verschiedensten Konzepten und ihrer je eigenen Rationalität, Logik und Gültigkeit ab, indem Supervision in den letzten drei Jahrzehnten zunehmend wissenschaftlich erforscht und bestimmt wurde, was sich nicht zuletzt in der anwachsenden Anzahl empirischer, evaluierender Studien zeigt (vgl. Frosch et al. 2018, S. 387; Hausinger 2008a) und im Zuge zunehmender Forderungen nach Professionalisierung, damit begründeter wissenschaftlicher „Legitimation von Expertenwissen und akademischer Beglaubigung“ (Moldaschl 2009, S. 24) von Beratung zu verstehen ist (vgl. Hausinger 2009b, S. 181). Auch wenn Supervision selbst noch keine Wissenschaft ist, keine eigene Fachdisziplin ausgebildet hat (vgl. Bruns / Stern 2014, S. 25) und auch keiner einzelnen wissenschaftlichen Disziplin untergeordnet ist (vgl. Binder-Klinsing 2016, S. 29; Buer 2017, S. 44), entsteht durch die zunehmende Verwissen-