

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340182497>

Masterthese: Qualität von Supervision in der Stationären Sozialpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen

Thesis · August 2019

DOI: 10.13140/RG.2.2.13220.22400

CITATIONS

0

READS

108

1 author:



Manfred Humer

Danube University Krems

4 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Qualität von Supervision in der stationären sozialpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen [View project](#)



Lösungsfokussierte Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe [View project](#)

Master Thesis zur Erlangung des akademischen Grades MSc
im Universitätslehrgang Supervision und Coaching 8
Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit
an der Donau-Universität Krems

von

Mag. Manfred Humer

**Qualität von Supervision
in der stationären sozialpädagogischen Betreuung
von Kindern und Jugendlichen**

Krems, 15.08.2019

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Manfred Humer, erkläre hiermit,

- dass ich diese schriftliche Arbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
- dass ich diese schriftliche Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
- dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der schriftlichen Arbeit unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Bad Hall, 15.08.2019

Mag. Manfred Humer

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlichst bei allen Personen und Stellen bedanken, die mich im Zuge meiner Ausbildung zum Supervisor und Coach begleitet und unterstützt haben.

Danke an die Lehrerenden im Lehrgang *Supervision und Coaching 8* an der Donau Universität Krems, für die fundierte und ausgezeichnete fachliche Ausbildung und Begleitung, insbesondere

- die Lehrgangsheiterin, Frau Prof. Dr. Brigitte Schigl,
- meinen Masterthesen-Betreuer, Herrn Dr. René Reichel,
- meinen Lehrsupervisor, Herrn Mag. Gerhard Prieler.

Danke an all meine geschätzten Kolleginnen und Kollegen aus dem Feld der stationären Sozialpädagogik für ihre Mitwirkung an den Gruppendiskussionen und ihre Rückmeldungen zu dieser Arbeit.

Ganz besonders danke ich den Jugendlichen für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit an der Gruppendiskussion, ihre Beiträge, ihre erfrischenden Kommentare und ihre Offenheit.

Besonderer Dank gilt auch meiner Familie für all ihre Geduld und Ermutigung, wenn ich sie brauchte.

Abstract

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Masterlehrganges Supervision und Coaching an der Donau-Universität Krems erstellt und soll einen kleinen Beitrag zur Diskussion über die Qualität von Supervision im Bereich der stationären sozialpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen leisten.

Zunächst wird im Theorieteil das Feld der stationären Sozialpädagogik beschrieben, danach erfolgt eine Betrachtung von Definitionen und Qualitätsmerkmalen in Bezug auf Supervision in diesem Feld. Der empirische Teil der Arbeit besteht aus einer Studie, die mittels qualitativer Methoden soziale Repräsentationen über Supervision und deren Qualität in sozialpädagogischen Wohngruppen untersucht, insbesondere wo und wann für die Anspruchsgruppen (SozialpädagogInnen, Leitungspersonal, betreute Kinder und Jugendliche) Qualität und Wirkung von Supervision sichtbar oder erlebbar werden.

Stichwörter: Qualität, Supervision, Sozialpädagogik, stationär, Kinder, Jugendliche

This piece of work was undertaken as part of the master curriculum in supervision and coaching at the Danube University in Krems and aims to contribute to the discussion about quality of supervision in the field of social pedagogy, specifically residential social care of children and young people.

This document firstly describes the residential work field, then seeks to explore definitions and characteristics of quality in relation to supervision in the field.

The theory part is followed by a piece of research carried out with Upper Austrian children's homes, using qualitative methods to capture viewpoints on supervision quality from social pedagogues, team/service managers and from young people.

Key words: Quality, supervision, social pedagogy, residential, children, young people

Inhaltsverzeichnis

THEORIETEIL

1. Einleitung	7
2. Forschungsstand	9
3. Stationäre sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen	12
3.1. Definition	12
3.2. Geschichte der stationären Sozialpädagogik in Österreich	12
3.3. Das Feld der stationären Sozialpädagogik heute	17
3.4. Das sozialpädagogische Fachpersonal und seine Aufgaben	20
4. Supervision im Feld der stationären Sozialpädagogik	24
5. Qualitätsdiskurs: Was meinen wir mit Qualität in der Supervision?	28
5.1. Qualität als soziales / mentales Konstrukt	29
5.2. Mehrperspektivität von Qualität	31
5.3. Qualitätsdimensionen von Supervision	32
5.3.1. Strukturqualität	33
5.3.2. Prozessqualität	34
5.3.3. Ergebnisqualität	37

EMPIRISCHER TEIL

6. Design und Methodik	40
6.1. Erhebung der Daten	40
6.2. Auswertung	42
6.3. Einschränkungen	43
7. Ergebnisse und Diskussion	44
7.1. Gruppendiskussion der Führungskräfte (AuftraggeberInnen)	44
7.1.1. Meinungsbildungsprozess in der Gruppe	44
7.1.2. Interpretation der behandelten Themen	46
7.1.2.1. Aspekte der Strukturqualität	46
7.1.2.2. Aspekte der Prozessqualität	52
7.1.2.3. Aspekte der Ergebnisqualität	54

7.2.	Gruppendiskussion der SozialpädagogInnen (SupervisandInnen)	55
7.2.1.	Meinungsbildungsprozess in der Gruppe	56
7.2.2.	Interpretation der behandelten Themen	57
7.2.2.1.	Aspekte der Strukturqualität	57
7.2.2.2.	Aspekte der Prozessqualität	59
7.2.2.3.	Aspekte der Ergebnisqualität	63
7.3.	Gruppendiskussion der Jugendlichen (KlientInnen)	66
7.3.1.	Meinungsbildungsprozess in der Gruppe	66
7.3.2.	Interpretation der behandelten Themen	67
7.3.2.1.	Aspekte der Strukturqualität	69
7.3.2.2.	Aspekte der Prozessqualität	71
7.3.2.3.	Aspekte der Ergebnisqualität	77
7.4.	Vergleich der Qualitätsaussagen in den drei Gruppen	80
7.4.1.	Führungskräfte (AuftraggeberInnen)	81
7.4.2.	Sozialpädagogische Fachkräfte (SupervisandInnen)	82
7.4.3.	Betreute Jugendliche (KlientInnen)	83
7.4.4.	Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Gruppen	84
8.	Schluss, Zusammenfassung	87
9.	Literatur- und Quellenverzeichnis	91
10.	Abkürzungsverzeichnis	99

1. Einleitung

Im Arbeitsfeld der Sozialpädagogik kommt Supervision in Österreich ungefähr seit der Mitte/Ende der 1980er Jahre zum Einsatz, wobei sich bei den Anfängen durchaus zeitliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen (Reichel, 1989).

Beim Verfassen dieser Arbeit kann ich auf mehr als zwei Jahrzehnte Arbeitserfahrung mit Kindern und Jugendlichen in Österreich und Großbritannien zurückblicken, ebenso lang ist auch meine Erfahrung mit Supervision. In dieser Zeit habe ich große Unterschiede hinsichtlich Ausrichtung, Setting und insbesondere der Qualität von Supervision wahrgenommen.

Ich möchte hier kurz auf Unterschiede zwischen Supervision im britischen und im österreichischen Verständnis hinweisen, wie sie Petzold und andere schon 2003 anschaulich dargestellt haben (Petzold et. al., 2003, S.161). Meine Supervision in Großbritannien war vorwiegend Fallsupervision und -anleitung, oft angeboten durch Führungskräfte in der jeweiligen Trägerorganisation, in der Regel erfahrene SozialarbeiterInnen. Dies entsprach im Wesentlichen dem Bild der „SuperVision“ als Dienstaufsicht, Kontrolle, Anleitung, Steuerung. Nando Belardi vergleicht diesen Supervisionszugang in der sozialen Arbeit mit seinen Ursprüngen in den USA und empfiehlt ihn eher „Praxisberatung“ zu nennen (Belardi, 1994, S.33 ff). Im Bereich der Drogenberatung und –therapie machte ich Erfahrungen mit „Clinical Supervision“. Diese Form der Supervision wurde aus dem medizinischen Bereich übernommen und diente v.a. dem Zweck der „Safe Practice“, einem evidenzbasierten, wissenschaftlich fundierten und damit abgesicherten beruflichen Handeln. Die Supervision wurde hier nicht von Vorgesetzten oder Dienstälteren, sondern von SpezialistInnen, v.a. Senior Doctors aus dem Bereich Psychiatrie und PsychologInnen aus anderen Abteilungen angeboten. Es handelte sich wiederum um eine Art fachliche Fallanleitung, nicht durch Führungskräfte, aber doch durch Angehörige der eigenen Organisation. Während meiner Zeit in Großbritannien gab es dort keine Ausbildung in Supervision und Coaching, die mit Ausbildungen im deutschsprachigen Raum vergleichbar wäre.

In Österreich habe ich seit 1996 sowohl Einzel- als auch Teamsupervision in Anspruch genommen, sowohl auf freiwilliger Basis wie auch in Bereichen, wo Supervision vorgeschrieben war. Die SupervisorInnen gehör(t)en nicht meiner Dienstgeberorganisation an, sondern arbeiten meist in freier Praxis. Inhaltlich konnten in der für die Reflexion beruflichen Handelns finanzierte Supervision neben Fallbesprechungen auch andere Themen, Problemstellungen, Belastungsfaktoren, Team-/ Organisations-

aspekte u.ä. behandelt werden. Die Supervision fand fast ausschließlich in den Räumlichkeiten der SupervisorInnen statt, d.h. nicht an meinem Arbeitsort. Der Großteil meiner SupervisorInnen in Österreich hatte eine Ausbildung als PsychotherapeutIn absolviert. Im Rahmen meiner Ausbildung in Supervision und Coaching an der Donau Universität befand ich mich in verpflichtender Lehrsupervision, welche ich als besonders förderlich und konstruktiv erlebt habe.

In Summe konnte ich viele sehr positive Erfahrungen mit Supervision machen, andererseits gab es durchaus auch negative, die aus meiner Sicht größtenteils einer mangelnden fachlichen Qualität der SupervisorInnen und schlechten Rahmenbedingungen geschuldet waren. Diese Erfahrungen haben mich dazu bewegt, im Feld der stationären Sozialpädagogik, in dem ich nun seit mehr als zehn Jahren als Einrichtungsleiter tätig bin, einen Beitrag zum Qualitätsdiskurs über Supervision leisten zu wollen.

Die vorliegende Masterarbeit dient nicht dazu, verschiedene theoretische Ansätze von Supervision zu vergleichen, sondern sucht vielmehr Aspekte der Supervisionsqualität im Feld der stationären Sozialpädagogik in Oberösterreich und soziale Repräsentationen v.a. bei den dort Berufstätigen zu beleuchten. Die zentralen Forschungsfragen meiner Arbeit lauten:

- "Welches Bild von und welche Informationen über die Supervision in sozialpädagogischen Wohngruppen haben SozialpädagogInnen, Leitungspersonal und betreute Kinder und Jugendliche?"
- Was verstehen diese unter (guter) Qualität von Supervision, und wo wird diese Qualität für sie sichtbar?"

Die Arbeit soll zeigen, welches Bild von guter oder schlechter Supervision verschiedene Anspruchsgruppen in sozialpädagogischen Einrichtungen bzw. Wohngruppen haben, ob, wo und wann die Qualität und Wirkung von Supervision für die Anspruchsgruppen sichtbar wird, und welche Schlüsse sich aus den Erkenntnissen für die weitere Entwicklung der Supervision in stationären sozialpädagogischen Betreuungssettings ziehen lassen.

Nach einer Erörterung theoretischer Grundlagen zu Qualitätsmerkmalen von Supervision sollen im empirischen Teil der Arbeit mittels qualitativer Methoden (Gruppendiskussionen) Erfahrungen und Erwartungen zur Qualität von Supervision erhoben und der Theorie gegenübergestellt werden, sowohl von im stationären Feld

tätigen Berufsgruppen, als auch von betreuten Jugendlichen, die als KlientInnen in der Supervisionsforschung bisher fast gänzlich ignoriert wurden.

2. Forschungsstand

Für die Supervision im Bereich der Sozialpädagogik sind nur wenige feldspezifische Qualitätsindikatoren vorhanden, bzw. sind diese nur sehr unzureichend definiert. Während im Feld der sozialen Arbeit durchaus Literatur und wissenschaftliche Arbeiten zur Supervision vorliegen (Hermann-Stietz, 2009), fehlen diese im Feld der stationären Sozialpädagogik bislang noch mit wenigen Ausnahmen (Reichel, 1989).

Supervision ist von einer großen Heterogenität von Methoden und Praxeologien geprägt, und eben diese Heterogenität erschwert die Supervisionsforschung. Ohne vergleichende Studien zwischen den unterschiedlichen Verfahren und Settings sind derzeit kaum verlässliche Aussagen über Qualitäts- oder Wirkungsunterschiede möglich. Dies geht auch aus einzelnen Beiträgen zu Multicenterstudien im deutschsprachigen Raum hervor (Collenberg, 2016, S.21).

Möller (2012) betont die Komplexität von Supervisionsforschung, die auch von der Diskussion über Wirkungsforschung versus Prozessforschung geprägt sei. Die Vielzahl von Einflussfaktoren mache die Effizienzkontrolle von Supervision zu einem methodischen Problem. Die Fragestellung sei komplex, eine Vielzahl von Kontextvariablen sei zu berücksichtigen. Vielleicht blieben Vorstöße zur empirischen Erhebung von Wirkungen auch eine Illusion, denn quantitative Supervisionsforschung mache die Operationalisierung von Supervision notwendig, z.B. durch die Einführung eines standardisierten Supervisionsschemas (Möller, 2012, S.84ff).

Bisher durchgeführte Studien zeigen, dass nur ca. ein Drittel der SupervisandInnen mit der Feld- und Fachkompetenz von SupervisorInnen und mit der Wirksamkeit von Supervision zufrieden sind (Naujoks, Petzold 2012).

Um Wirkungen von Supervision in vollem Umfang zu erfassen, müsste man im Sinne des Mehrebenenmodells der Integrativen Supervision sowohl die Auswirkungen auf die SupervisandInnen (z.B. ein Team von SozialpädagogInnen) erheben als auch die Wirkungen auf die von ihnen betreuten KlientInnen (Kinder, Jugendliche, Eltern, Familiensysteme...) überprüfen und sogar den Einfluss der umgebenden Systeme im Prozess und die Wirkung von Kontroll-/Lehrsupervision berücksichtigen (Petzold,

2007, S.134). Bisher wurden nur wenige Studien durchgeführt, welche alle Ebenen berücksichtigen und auch positive Effekte für die Integrative Supervision auf allen Ebenen ausweisen konnten (Oeltze, Ebert, Petzold, 2003, S.139).

Bis jetzt haben Forschungsergebnisse auch noch keinen Nachweis für das KlientInnen-System in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. Sozialpädagogik gebracht. Ob und wie sich Supervision positiv auf die Betreuung der KlientInnen - der an sich wichtigsten Zielgruppe auch der Supervision - auswirkt, ist noch kaum erforscht worden (Petzold et al., 2003, S.32).

In Oberösterreich gilt neben den oben genannten Zielen und Inhalten für die Supervision in sozialpädagogischen Einrichtungen lediglich die Vorgabe, dass jede in den Einrichtungen tätige SupervisorIn ein Mitglied der Österreichischen Vereinigung für Supervision und Coaching (ÖVS) oder des Österreichischen Bundesverbandes für Psychotherapie (ÖBVP) sein und eine gewisse Feldkompetenz im Bereich Kinder- und Jugendhilfe besitzen müsse (KJH OÖ, 2013, S.57f).

Graziella Spitz (2006) befasste sich in ihrer Masterthese, für die sie 2009 mit einem Wissenschaftspreis der ÖVS ausgezeichnet wurde, intensiv mit dem Thema Qualität und Supervision. Da sich Supervision im Sozialbereich laut Spitz zu einem anerkannten Qualitätssicherungsinstrument entwickelt hätte, müsste der Qualitätsthematik in der Supervision eine viel größere Bedeutung zukommen (Spitz, 2006).

Hilarion G. Petzold (1996) kritisierte schon vor mehr als zwanzig Jahren, dass es an Qualitätskriterien fehle, die durch Forschung abgesichert seien, und führte später weiter aus, dass der Begriff Supervision zunehmend inflationär gebraucht werde, und dass Ansprüchen auf Qualität zu wenig an elaborierter Theorie und noch weniger an Wirksamkeitsforschung gegenüber stünden (Petzold, 2007, S.10).

Nach Pühl soll Supervision im Rahmen von Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle in sozialen Einrichtungen dazu beitragen, erbrachte soziale Leistungen zu messen, zu bewerten und zu verbessern (Pühl, 1997, S.75f). Das gilt dann natürlich auch für sozialpädagogische Einrichtungen.

Eine Internetrecherche mit den Begriffen 'Qualität', 'Qualitätssicherung' und 'Supervision' liefert v.a. Qualitätskriterien für die Ausbildung von SupervisorInnen und Qualitätsstandards von Berufsverbänden wie ÖVS, DGSv, ANSE, die allesamt einen hohen Stellenwert auf Ausbildung legen. Spitz (2006) bestätigt, dass sich die

qualitätssichernden Aktivitäten in der Supervisionspraxis im deutschsprachigen Raum im Wesentlichen mit den Richtlinien der Dachverbände begnügen, die wenig konkrete Aussagen über die Ausgestaltung qualitätssichernder Maßnahmen bieten.

Im Bericht „Der Nutzen von Supervision“ (DGSv, 2008) wird ein Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten angeboten, die im Wesentlichen die Wirksamkeit von Supervision in unterschiedlichen Handlungsfächern zu überprüfen suchen. Jedoch kann Wirksamkeit nur teilweise als Qualitätsmaß dienen und unterliegt oft subjektiver Einschätzung – von Definitionsmacht spreche ich hier noch nicht.

Die Unterschiedlichkeit der Studien, der Methoden und Felder ermöglicht kein einheitliches Qualitätsdestillat, d.h. es bräuchte noch unbedingt weitere vergleichende Studien oder eine Metastudie. Auch finden sich im Bericht weder Arbeiten aus den Bereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik noch Erkenntnisse, die sich ungeprüft aus den anderen Feldern übernehmen ließen.

Wirksamkeit wird mitunter als wichtigster Qualitätsindikator für Supervision genannt, der in einer Gegenüberstellung von Beratungsziel und Beratungsergebnis erfasst werden soll. Bewertungskriterien können aber erheblich voneinander abweichen und sich stark nach der jeweiligen Zieldefinitionen der SupervisandInnen richten. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass sich die Wirkung sozialer Arbeit nur sehr schwer an Ereignissen und Befindlichkeiten nachweisen oder messen lässt, weil sich diese unter vielfältigen, teilweise auch nicht unmittelbar wahrnehmbaren Bedingungen entwickeln und verändern (Menne, 1998, S.43).

Spitz (2006) schließt daher, dass sämtliche Prozesse in die Qualitätsbetrachtung einzubeziehen sind. Angesichts der Vielschichtigkeit des komplexen Gegenstands müssten in der Wirkungsforschung qualitative Methoden angewandt werden. Untersuchungen sind nach wie vor rar, der Wissensstand zu Wirksamkeit und Wirkung von Supervision ist noch zu gering, um diesbezüglich gültige Aussagen machen zu können (Spitz 2006, S.19).

Laut Petzold ist es nur möglich, Qualität in der Supervision fundiert zu sichern, wenn Qualität „anhand von verlässlichen Qualitätskriterien und mit guten Instrumenten in vom Forschungsdesign her angemessenen Studien mit hinreichend großen Probandenzahlen untersucht“ wird (Petzold et al., 2003, S. 223). Da es aus der Weiterführung der genannten Studie mittlerweile neuere Erkenntnisse gibt, wird die nächste Auflage, die sich zurzeit noch in Arbeit befindet, mit Spannung erwartet.

Der Wissensstand über soziale Repräsentationen im Sinne eines Systems von Werten, Ideen und Praktiken zur Qualität von Supervision im Feld der stationären Sozialpädagogik ist bisher noch eher gering. Das Thema soziale Repräsentationen findet sich zwar in den Theorieteilern einzelner Arbeiten (Collenberg, 2016), wurde bislang aber nicht näher empirisch untersucht. Diese Arbeit soll ein wenig dazu beitragen das zu ändern.

3. Stationäre sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen

3.1. Definition

Die stationäre sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen wurde im deutschsprachigen Raum lange Zeit allgemein als „Heimerziehung“ bezeichnet. Heute wird dieser Begriff als ungeeignet angesehen, da er eher konzeptioneller Art ist. Stattdessen soll mit dem weiter gefassten Begriff der stationären sozialpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen ausgedrückt werden, dass Kinder und Jugendliche mit einer bestimmten Biographie oder in einer bestimmten Lebenssituation in einem Kontext mit mehreren Kindern oder Jugendlichen außerhalb ihrer Familie leben, wo professionelle Betreuungspersonen einen sozialpädagogischen Auftrag zur Erziehung und Betreuung dieser Kinder wahrnehmen. Es geht also um ein sozialpädagogisches Setting, in dem sich unterschiedliche Betreuungskonzepte wiederfinden können (Hamberger 1998, S.37).

3.2. Geschichte der stationären Sozialpädagogik In Österreich

Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen bzw. Heimen hat in Österreich eine relativ lange Tradition. Daher macht es Sinn, hier Raum für die Geschichte der Betreuung zu geben, da sich diese auf Genese und Einsatz von Supervision im Feld auswirkte.

Insgesamt gilt Heimerziehung im deutschsprachigen Raum als älteste Form gesellschaftlich organisierter Kinder- und Jugendhilfe. Ihre Wurzeln reichen zu den Findel- und Waisenhäusern des Mittelalters zurück (Bürger 2001, S.632). Die erste gesetzliche Regelung betreffend Jugendfürsorge und -erziehung in Österreich wurde im 19. Jahrhundert geschaffen. Bis dahin waren Waisenhäuser und Armenfürsorge für unversorgte Kinder zuständig.

1811 wurde Kindern durch das ABGB erstmals ein Recht auf Erziehung und Unterhalt zugesprochen und festgelegt, dass für unversorgte Kinder ein Vormund zu bestellen sei. Das Heimatgesetz 1863 nahm bei Kindern ein Anrecht auf Unterhalt, Pflege bei Krankheit und Erziehung in die Zuständigkeit der Armenfürsorge auf.

Das Reichsgesetzblatt 1885 regelte die Einweisung und Anhaltung „verwahrloster oder straffälliger Minderjähriger“ in Zwangsarbeits- und Besserungsanstalten, aus denen später Erziehungsheime hervorgingen.

In der Ersten Republik wurde ein Bundesgesetz für die Jugendwohlfahrt angestrebt, aber nicht realisiert (Ralsler et al., 2012, S.128). Von 1913 bis 1917 erfolgte die Gründung der ersten Jugendämter in Wien, die übrigen Bundesländer zogen in den Folgejahren nach. Diese Jugendämter waren dem Schutz des Kindeswohls verpflichtet, doch in Retrospektive war ihr Handeln stark von der Politik der jeweiligen Regierung geleitet.

1922 übernahm mit August Aichhorn ein Pädagoge und Psychoanalytiker die Leitung der Wiener Erziehungsberatungsstelle und erwirkte erste Verbesserungen für die Situation der „Verwahrlosten“. Es hielt sich aber eine starke medizinische Ausrichtung der Pädagogik und die Unterscheidung von „normalen“ und „abnormalen“ Kindern (Exner, 2004, S.50).

1925 wurden verpflichtende Hausbesuche nach Geburten eingeführt, um Einblick in das familiäre Milieu zu gewinnen. Entsprechend dies nicht, dann konnten Kinder der Gemeindepflege zugeteilt werden, was besonders bei Kindern alleinstehender Elternteile häufig geschah. Diese wurden in die Kinderübernahmestelle gebracht, wo sie ohne Besuchsmöglichkeit wochenlang unter Beobachtung standen, danach an Heim- oder Pflegeplätze zugewiesen wurden und nur selten in ihre Familie zurückkamen (Sieder, Smioski, 2012, S. 25).

1928 wurde das österreichische Jugendgerichtsgesetz beschlossen. Dieses bildete die Grundlage für die Errichtung von geschlossenen Heimen für schwererziehbare Kinder und Jugendliche.

Im austrofaschistischen Ständestaat basierte die Pädagogik auf Unterordnung und Ehrfurcht vor Gott und Vaterland. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1938 wurde das Personal der Jugendfürsorge auf deren Sichtweise eingestellt. Jüdische Fürsorgerinnen wurden entlassen, kirchliche, sozialdemokratische und private Fürsorgeschulen geschlossen und durch eine Ausbildung von Volkspflegerinnen ersetzt.

Jugendamt, Polizei und Gestapo bildeten ein Netzwerk zur Erfassung, Bewertung und Korrektur von Kindern und Jugendlichen, die nicht dem Menschenbild des Nationalsozialismus entsprachen. Durch ihre Einschätzung, ob ein Kind für die Volksgemeinschaft nützlich sei, wirkten Jugendämter an der Auslese mit, die für negativ beurteilte Kinder im schlimmsten Fall tödliche Folgen haben konnte (Ralsler et al., 2012, S.128f).

Mit der Verordnung über Jugendwohlfahrt in der Ostmark entstand 1940 das erste umfassende Jugendwohlfahrtsgesetz (Czech, 2005, S. 59ff), doch hinter dem vermeintlichen Fortschritt stand die Absicht einer politischen Ideologiebildung und Einflussnahme auf die Erziehung: Für arische Jugendliche, deren Persönlichkeit noch eine gesunde Entwicklung erwarten ließ, wurde der Jugendarrest eingeführt; andere Jugendliche kamen in Jugendkonzentrationslager. Auch während der Zeit des Nationalsozialismus wurden Kinder in die Kinderübernahmestelle gebracht. Die dort erstellte Erstdiagnose war entscheidend für ihre Zukunft, denn Kinder in Erziehungsheimen standen unter Todesbedrohung. In einer Kinderabteilung in Wien wurde „unwertes Leben“ für medizinische Experimente missbraucht und umgebracht (Czech, 2005).

Trotz der Aufhebung von Rechtsvorschriften des Deutschen Reiches im Juni 1945 wurde die Verordnung über die Jugendwohlfahrt nach Kriegsende vorerst beibehalten. Ein neues Jugendwohlfahrtsgesetz wurde erst 1954 beschlossen, da es vorher kein Familienministerium und auch keine politische Einigung gab (Czipke, 2013, S.187). Während der NS-Zeit beschäftigtes Heimpersonal wurde aufgrund Personalmangels nach dem Krieg oft behalten oder wiedereingestellt; auch ungeeignete Personen wurden angestellt und von Berufsvätern im Heim eingeschult. In der Folge mussten Kurse absolviert werden, die damals auch der Ausbildung von Gefängniswärtern dienten. Jahre später wurde publik, dass in den Jugendheimen ehemalige Nazis beschäftigt waren, die aufgrund ihrer Parteizugehörigkeit ihre früheren Berufe nicht mehr ausüben konnten (Schreiber et al., 2010, S.69).

In den Nachkriegsjahren stieg die Zahl der in Heime eingewiesenen Kinder stark an, u.a. weil der Krieg das Leben vieler Väter gefordert hatte. Auch in Oberösterreich entstand der Großteil der stationären Betreuungseinrichtungen nach dem Zweiten Weltkrieg. Es handelte sich dabei zuerst um relativ große Häuser, in denen eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen von wenigen, dafür nicht ausgebildeten Erwachsenen grundversorgt und nach strengen Maßgaben erzogen wurde.

Die Nachkriegszeit war von Ressourcenknappheit und Missständen in der Erziehung geprägt. In einigen Heimen war Gewalt omnipräsent. Bis heute sind in Österreich Opferschutzkommissionen damit beschäftigt, über Kompensationszahlungen an in der Zeit misshandelte Kinder zu befinden. ErzieherInnen hielten lange am Repertoire der alten Pädagogik fest. Im Sprachgebrauch wird die Erziehungspraxis dieser Zeit oft vereinfacht als „schwarze Pädagogik“ bezeichnet (Rutschky, 1977; Miller, 1983). Kinder und Jugendliche erlebten psychische, physische, soziale, sexualisierte und strukturelle Gewalt sowie sexuellen Missbrauch oder wurden in die Psychiatrie eingewiesen. ErzieherInnen mit modernen Vorstellungen von Erziehung mussten sich oft anpassen, um ihren Arbeitsplatz nicht aufs Spiel zu setzen. Auch die Organisation der Jugendfürsorge hatte sich gegenüber der NS-Zeit kaum geändert, auch hier gab es vorbelastetes Personal (Sieder, Smioski, 2012, S.497f).

Die Nachwirkungen des Nationalsozialismus lassen sich noch bis in die 1970er Jahre verfolgen. Einzelne Publikationen lassen darauf schließen, dass es bis dahin keinen klaren Bruch mit dieser Ideologie gab. Klinische Heilpädagogik und Psychiatrie behielten ihren Einfluss auf die Heime, Kinder und Jugendliche mit unangepasstem Verhalten liefen Gefahr in einer medizinischen oder psychiatrischen Kinderstation dubiosen Behandlungsmethoden und Medikamentenversuchen ausgesetzt zu sein (Weiss, 2012, S. 59ff).

Trotz politischer Veränderungen galt für die Einschätzung des Kindeswohls noch bis in die 1980er Jahre der Maßstab der bürgerlichen Familie. Die Aussagekraft von Kriterien wie uneheliche Mutterschaft, Arbeitslosigkeit des Vaters oder Abwesenheit der erwerbstätigen Mutter war längst widerlegt, dennoch wurden diese weiterhin als Indikatoren für Verwahrlosung und Gefährdung herangezogen. Das Etikett der „Verwahrlosung“ entpuppte sich in Wahrheit als wahrgenommene Klassendifferenz bzw. die Abweichung einer Familie vom bürgerlichen Modell (Leirer, Fischer, Halletz, 1976, S. 35ff). In Berichten, Gutachten und Akten aus dieser Zeit finden sich häufig Begriffe wie „Verwahrlosung“, „Asozialität“, „Dissozialität“ und Adjektive wie „grenzdebil“, „triebgebunden“, „primitiv“ oder „sittlich verkommen“ zur Beschreibung der Kinder. Verwahrlosung etablierte sich als dem Zeitgeist anpassbarer Begriff zur Begründung für die Einweisung in Erziehungsheime (Weiss, 2012, S. 59f).

Die Ausbildungssituation in den Heimen war schlecht. Heime, die viele Merkmale „totaler Institutionen“ (Goffman, 1973) aufwiesen, führten oft eigene Sonderschulen

und Hauptschulen mit zweiten Klassenzügen. Es gab für Burschen Lehren als Bäcker, Fleischer, Schuhmacher, Maurer, Maler, Installateur, Schlosser oder Friseur. Mädchen wurden in traditionellen Frauenberufen mit schlechten Berufsaussichten ausgebildet. Es gab Haushaltsschulen und Lehren/Anlehren als Damenkleidermacherin, Friseurin, Weißnäherin, Kartoniererin oder Wäscherin (Hönigsberger, Karlsson, 2013, S. 169ff). Für ihre Arbeiten waren Heimzöglinge z.T. bis in die 1990er Jahre nicht bei der Sozialversicherung angemeldet, wodurch sie Beitragsjahre und Leistungsansprüche für die Pensionsversicherung verloren (Weiss, 2012, S.11ff).

Ein professionelles Berufsbild bzw. Ausbildungsstandards für ErzieherInnen oder SozialpädagogInnen existierten in Österreich lange Zeit nicht. 1960 wurde in Baden bei Wien das Bundesinstitut für Erzieherinnen eröffnet, 1962 folgte das Institut für Heimerziehung der Stadt Wien, dann 1973 die Bildungsanstalt für Erzieher der Erzdiözese Innsbruck. 1980 kamen eine Ausbildungsstätte in St. Pölten und 1990 ein Kolleg für Sozialpädagogik in Oberösterreich dazu (Schreiber et al., 2010, S.69ff). Anfang der 1970er Jahre war noch rund die Hälfte aller HeimerzieherInnen ohne einschlägige Ausbildung tätig. Viele hatten davor einen anderen Beruf ausgeübt und waren beim Berufswechsel im Schnitt älter als 35 Jahre (Schreiber et al., 2010, S.72).

Nur langsam wurde die Öffentlichkeit auf das Geschehen in Heimen aufmerksam. 1952 wurde ein Jugendlischenaufstand mit Polizeieinsatz beendet, blieb aber eher unbeachtet. 1969 protestierten StudentInnen aus Solidarität mit Heimzöglingen. Ein Jahr später begann die Kampagne „Öffnet die Heime!“ der Gruppe Spartakus, die mit einem Bericht über die Zustände in österreichischen Heimen deren Öffnung forderte.

Erste, dringend notwendige Reformen der Heimerziehung begannen 1971 nach der Heim-Enquete im Wiener Rathaus. Diese führte zur Bildung der Wiener Heim-Kommission, mit der Aufgabe einen Leitfaden von Maßnahmen zur effektiveren und zielführenderen Gestaltung der Heimerziehung zu erstellen. Zu den Forderungen zählten familienähnliche, koedukative Wohngruppen für Burschen und Mädchen, externe Schulausbildung, freie Berufswahl, Ablehnung von Eingriffen in die Intimsphäre, Kooperation mit Eltern, Psychotherapie, sozial-integrative anstelle autoritärer Maßnahmen u.v.m. (Leirer, Fischer, Halletz, 1976, S.5f).

Dennoch dauerte es trotz erster Verbesserungen dann noch sehr lange, bis entscheidende gesetzliche Absicherungen und fachliche Standards für den Bereich der

stationären Sozialpädagogik eingeführt wurden. Das Gewaltverbot in der Erziehung im Rahmen der Kinderrechtskonvention gilt in Österreich erst seit 1990 bzw. 1992. Supervision wurde in der stationären Sozialpädagogik in Österreich frühestens ab dem Ende der 1980er Jahre eingeführt (Reichel, 1989), wobei die ersten oberösterreichischen Einrichtungen nach eigenen Angaben erst Mitte der 1990er Jahre mit regelmäßigen externen Supervisionen begannen. Die erste Qualitätsrichtlinie für die stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen in Oberösterreich wurde im Jänner 2009 implementiert (KJH Oö., 2009).

3.3. Das Feld der stationären Sozialpädagogik heute

Laut Bericht der Kinder- und Jugendhilfe waren im Jahr 2016 insgesamt 1.860 Kinder und Jugendliche in Oberösterreich in Voller Erziehung und wurden entweder bei Pflegeeltern oder in einer sozialpädagogischen Einrichtung betreut. 40% der Kinder/Jugendlichen (740) lebten als Pflegekinder in 430 Pflegefamilien. Der Großteil von 60% der Kinder und Jugendlichen (1.120) wurden in sozialpädagogischen Einrichtungen betreut (KJH Oö, 2016).

Somit lebten ca. 0,75% aller unter 18-Jährigen in Oberösterreich, rund 1 von 130 Kindern/Jugendlichen nicht bei ihrer eigenen Familie, und mit 0,44% war knapp 1 von 200 Kindern/Jugendlichen in einer Einrichtung untergebracht (Statistik Austria, 2018).

Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund von familiären Problemen oder belastenden, gefährdenden Lebenssituationen nicht in ihrer Familie aufwachsen können, dann übernimmt die Kinder- und Jugendhilfe die Pflege und Erziehung.

Den rechtlichen Rahmen für diese „Volle Erziehung“ bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz des jeweiligen Bundeslandes. Die Entscheidung, in welchem Setting ein Kind bzw. eine Jugendliche betreut werden soll, hängt von vielen Faktoren ab und wird im Idealfall in Abstimmung mit den Eltern und den betroffenen Kindern und Jugendlichen getroffen. Für manche ist die Betreuung in einer Wohngruppe gut geeignet und förderlich für ihre Entwicklung. Andere Kinder und Jugendliche brauchen noch stärker ein familiäres Umfeld mit gleichbleibenden Bezugspersonen, um Stabilität und Sicherheit zu erlangen.

Es gibt unterschiedliche Gründe, aus denen Kinder vorübergehend oder auf längere Sicht in sozialpädagogischen Einrichtungen leben. Was zur Unterbringung führt, ist auch abhängig von gesellschaftlichen Definitionsprozessen, die einem zeitlichen

Wandel sowie von den subjektiven Vorstellungen der an den Entscheidungen beteiligten Personen unterliegen.

Sozialpädagogische Einrichtungen bieten Tag und Nacht Betreuung für die Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung an und haben das Ziel, sie durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung zu fördern.

Eine stationäre Betreuung wird von der Kinder- und Jugendhilfe in der Regel dann angedacht, wenn sich in der Hilfeplanung herausstellt, dass die familiäre Situation und vorhandene Ressourcen nicht ausreichen, um dem Kind langfristig einen sicheren, zuverlässigen Lebensort mit geeigneten Entwicklungschancen und Orientierungsrahmen zu bieten. Die Entscheidung über die richtige Hilfe im Einzelfall muss an den gegebenen Lebensverhältnissen und Ressourcen ausgerichtet werden und erfordert sowohl auf Seiten der SozialarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe als auch auf der Seite der sozialpädagogischen Einrichtungen ein hohes Maß an Professionalität und Verantwortung (Hamberger, 1998, S.41).

Die Aufgaben und Ziele der stationären Sozialpädagogik variieren stark, zumal die Unterbringung auch aufgrund sehr unterschiedlicher Problemlagen von Kindern und deren Familien erfolgt (Pies, Schrapper, 2002, S.449). Die individuellen Ziele der stationären sozialpädagogischen Betreuung sind daher auch nicht statisch, sondern die Ausgestaltung der Hilfe und ihre Zielsetzung müssen regelmäßig überprüft und an die Entwicklung und Bedürfnisse der Kinder angepasst werden (Münder et. al., 2003, S.344f).

Nicht zuletzt auch durch die kritische Auseinandersetzung mit der Heimerziehung in der Vergangenheit hat sich bis heute eine Vielzahl von Betreuungsvarianten gebildet, zu denen neben größeren Heimeinrichtungen auch betreute Wohngruppen, Wohngemeinschaften und Formen des betreuten Einzelwohnens gehören. Schlüsselbegriffe in Verbindung mit einer sich wandelnden Heimerziehung sind Dezentralisierung, Entspezialisierung und Flexibilisierung. Aufgrund der unterschiedlichen Settings in der Heimerziehung existieren auch vielfältige pädagogische Konzeptionen (Bürger, 2001).

Die Konzeption von Großheimen gilt auch in Oberösterreich inzwischen als nicht mehr zeitgemäß und wurde großteils von Wohngruppenkonzepten abgelöst. Im Zuge der Dezentralisierung sind Außenwohngruppen entstanden, auch begünstigt durch die

bereits genannte heftige Kritik an der Anstaltserziehung. Viele Gruppen wurden in Einfamilienhäuser oder Wohnungen ausgelagert.

Im Bundesland Oberösterreich gibt es heute noch sieben größere Einrichtungen, die mehrere Wohngruppen an einem Standort betreiben. Auch diese Einrichtungen setzen heute auf moderne, individuelle sozialpädagogische Konzepte der Betreuung. Ich selbst leite eine dieser Einrichtungen in Oberösterreich.

In den Wohngruppen bleiben laut Hamberger (1998) aber trotz der Modernisierung einzelne Merkmale „klassischer Heimerziehung“ bestehen, wie das Zusammenleben in einer Gruppe mit Kindern aus anderen Familien, die Betreuung durch fünf bis sechs pädagogische MitarbeiterInnen im Turnusdienst und die Wirkung von Organisationsmerkmalen, wie etwa die Beeinträchtigung des Gefühls der Individualität in der Großeinrichtung (Hamberger 1998, S.102).

Im Spektrum der stationären sozialpädagogischen Betreuung wird deutlich, dass auf verschiedene Problemlagen von Kindern und Jugendlichen reagiert wird. Stationär werden in Oberösterreich überwiegend Kinder ab dem Schuleintrittsalter mit doch eher hoher Problematik und häufig auch externalisierenden Symptomen betreut. Ein erheblicher Anteil der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen weist relativ ungünstige Voraussetzungen in Bezug auf den Eintritt und Verbleib in Ausbildung und Beschäftigung auf. Sie haben häufig Schwierigkeiten mit Lernmotivation und Leistungsfähigkeit, und in ihren Herkunftsfamilien mangelt es oft an Ressourcen.

Die Aufgaben und Ziele der stationären Sozialpädagogik hängen auch vom Alter, Entwicklungsstand und den Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie ab. Wird eine Rückführung in die Familie angestrebt, dann ist auch Elternarbeit eine wichtige Aufgabe für die Fachkräfte. Wo die Vorbereitung auf die Erziehung in einer anderen Familie oder Einrichtung das Ziel ist, wie dies z.B. in der stationären Krisenbetreuung der Fall sein kann, haben die Fachkräfte zusammen mit den SozialarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe die Aufgabe, zu vermitteln, zu beruhigen, zu klären und den Prozess vorzubereiten. Bietet die stationäre Betreuung eine Lebensform auf längere Zeit, dann beraten, begleiten und unterstützen die Fachkräfte die jungen Menschen im Verselbständigungsprozess.

Internationale Studien und Berichte zur Situation und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen belegen, dass diese trotz aller Bestrebungen die Betreuung kontinuierlich zu verbessern, in mehrfacher Hinsicht immer

noch zu den vulnerabelsten Mitgliedern unserer Gesellschaft zählen und deshalb besonderer Schutz- und Begleitmaßnahmen bedürfen (DfES, Publications, 2006).

3.4. Das sozialpädagogische Fachpersonal und seine Aufgaben

Laut der Qualitätsrichtlinie der Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich leistet *„das sozialpädagogische Fachpersonal im Bereich der stationären Einrichtungen Erziehungswarbeit im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe und übernimmt in einem auf bestimmte Zeit angelegten Erziehungsprozess Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen. Die MitarbeiterInnen tragen Verantwortung hinsichtlich der konkreten Umsetzung der in einem individuellen Betreuungsplan vereinbarten Ziele.“* (KJH Oö., 2009, S. 47f).

Ihre Kernaufgaben liegen in folgenden Bereichen:

- Aktive und reflektierte Gestaltung der Betreuungsbeziehung
- Persönliche Betreuung und Versorgung
- Unterstützung bei der Bewältigung und Gestaltung des Alltags
- Förderung der persönlichen Entwicklung
- Unterstützung in Schule und Beruf
- Krisenintervention und Krisenbewältigung
- Hilfen zum Erhalt bzw. Aufbau sozialer Kontakte
- Anleitung und Förderung der Handlungsfähigkeit im lebenspraktischen Bereich
- Arbeit mit Eltern und sonstigen wichtigen Bezugspersonen
- Mitwirkung bei der Betreuungsplanung
- Reflexion von Betreuungsprozessen und Abläufen in der sozialpädagogischen Einrichtung
- Betreuungsdokumentation

Die stationären Einrichtungen arbeiten oft in enger Kooperation mit einer Reihe von SystempartnerInnen, Schulen, Psychotherapeutinnen, Kinder- und Jugendpsychiatrie u.a.m. Deren Beteiligung setzt wiederum enge Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe voraus. Alle Fachdisziplinen müssen in diesem Fall voneinander wissen, sich bei Bedarf wechselseitig informieren und konsultieren. Die wachsende Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen bedeutet zunächst keine neue Aufgabe, zumal diese jungen Menschen schon von Beginn an in sozialpädagogischen Einrichtungen aufgenommen wurden, v.a. wenn oder weil (noch) kein

Platz nach dem Chancengleichheitsgesetz (ChG) verfügbar war. Leistungen aus dem ChG können nur Menschen mit körperlichen, geistigen, psychischen, Sinnesbeeinträchtigungen und mehrfachen Beeinträchtigungen in Anspruch nehmen. Dennoch stellt dies für die sozialpädagogischen Einrichtungen mitunter eine große Herausforderung dar.

Die Arbeit in stationären Einrichtungen stellt an die sozialpädagogischen Fachkräfte besondere Kompetenzanforderungen, die aufgrund der unterschiedlichen Settings variieren und sich in den letzten Jahren verändert haben. Trotz des Fehlens brauchbarer Wirkungsforschung in diesem Feld gilt es als erwiesen, dass stationäre Sozialpädagogik für junge Menschen gute Entwicklungschancen bieten kann, wenn die Fachkräfte dort fachlich qualifiziert arbeiten. Somit ist eine erfolgreiche Fremdunterbringung von der fachlichen Kompetenz und vom professionellen Handeln der Fachkräfte in den Einrichtungen und auch bei der Kinder- und Jugendhilfe abhängig (BMFSFJ, 1998).

SozialpädagogInnen im stationären Feld sollen daher über folgende Fach- und Sachkompetenzen verfügen:

- Entwicklungspsychologisches, pathologisches und sozialisationstheoretisches Wissen,
- heilpädagogische Kenntnisse,
- analytische und diagnostische Kompetenz,
- Kenntnisse über sozialarbeiterische Arbeitsfelder,
- rechtliche und verwaltungstechnische Kenntnisse,
- Wissen über mögliche Risiken einer Erziehungshilfe.

Dazu kommt erforderliche Methodenkompetenz in den Bereichen:

- Flexibler, zielorientierter Umgang mit Methoden, z.B. Einzel-/Gruppenarbeit,
- Kooperations- und Vermittlungskompetenz,
- Gesprächsführungskompetenz,
- Integrationsfähigkeit.

Ein Merkmal von Fachlichkeit und Professionalität dieses Arbeitsbereiches ist, dass sich die Fachkräfte der Grenzen und Risiken ihres Handelns bewusst sind und darüber einen offenen Diskurs führen, in den nach Möglichkeit auch die Kinder, Jugendlichen und Eltern als KlientInnen einbezogen werden sollen (Späth, 2001).

Ein hoher Anspruch wird an die methodischen Kompetenzen der sozialpädagogischen Fachkräfte gestellt, weil der Zusammenhang zwischen Fachlichkeit und Erfolg der Erziehung empirisch belegt ist (vgl. BMFSFJ 1998b) und Problemlagen der Heimerziehung in diversen Studien über einen längeren Zeitraum aufgezeigt wurden (Freigang, Wolf, 2001).

Die SozialpädagogInnen benötigen also besondere Kenntnisse und Fähigkeiten, um flexibel und zielorientiert auf aktuellen Handlungsbedarf reagieren zu können. Als bedeutsam sind dabei die ganzheitliche Wahrnehmung und Förderung der Kinder und Jugendlichen zu sehen, aber auch Aspekte der Gruppenpädagogik und der Gruppendynamik.

Methoden der Elternarbeit, Team-, Kooperations- und Reflexionsfähigkeit sowie die Fähigkeit, komplexe organisatorische und soziale Zusammenhänge zu erfassen, müssen von den sozialpädagogischen Fachkräften beherrscht werden. Natürlich sind auch Kompetenzen in Gesprächsführung und Diagnostik notwendig, um gut arbeiten zu können. Methodisch-didaktische Fähigkeiten sind erforderlich, damit die SozialpädagogInnen dem Anspruch gerecht werden, geeignete Lebensbedingungen zu schaffen, die den Kindern und Jugendlichen einen (teilweisen) Ersatz für ihre Herkunftsfamilie geben.

Die Kinder und Jugendlichen sollen bei der Bewältigung von biografischen Belastungen, Traumata und Problemen bestmöglich begleitet und unterstützt werden. Die Wohngruppe soll ein Ort der (Nach)Sozialisation sein und für einen befristeten Zeitraum einzelne Funktionen der Familie ersetzen.

Daher muss dieses Lebensfeld über eine Reihe von Eigenschaften verfügen, die ansonsten der Familie zugeschrieben werden: Eine Gruppe soll überschaubar und stabil sein und Chancen zulassen, dass sich Beziehungen über einen längeren Zeitraum entwickeln können. Sie soll Verlässlichkeit, Rückhalt und einen sicheren Ort bieten.

Da die Wohngruppe vielfach von Instabilität bedroht ist, werden an die Erziehung in diesem künstlich geschaffenen Lernfeld besondere Anforderungen gestellt. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sollen für Stabilität sorgen und sind in der Lebenswelt mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert, z.B. der Integration neuer Kinder und Jugendlicher in die Gruppe (Freigang, 2000).

Erforderliche Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen sind u.a.

- Beziehungsfähigkeit
- Innovationsfähigkeit
- Authentizität
- Toleranz
- Glaubwürdigkeit
- Belastbarkeit
- Flexibilität

Umfangreiche soziale Kompetenzen und die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit in den beruflichen Alltag einzubringen, sind ohne Zweifel wichtige Grundvoraussetzungen für die Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen. Für die Alltagsgestaltung braucht es die Fähigkeit Ideen zu entwickeln und innovativ zu sein. Die Fachkräfte sollen Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass sie von ihnen als glaubwürdig, authentisch und tolerant angenommen werden.

Die stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen soll den Aufbau von Beziehungen und im Idealfall von emotionalen Bindungen zu den BetreuerInnen als wichtige Bezugspersonen ermöglichen. Dies erfordert über einen längeren Zeitraum ein stabiles soziales Umfeld, da den Kindern in der Herkunftsfamilie eine emotional verlässliche Unterstützung sehr oft gefehlt hat (Colla, 1999).

Wichtige Voraussetzungen für die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags und der pädagogischen Verantwortung in diesem Tätigkeitsfeld sind ausreichende zeitliche Stabilität und die Zusammensetzung der BetreuerInnenteams, d.h. ein längerfristiges Verbleiben in einer Einrichtung.

Eine besondere Herausforderung in der sozialpädagogischen Tätigkeit stellt sich durch Entwicklungs- und Verhaltensstörungen und Traumatisierungen der betreuten Kinder und Jugendlichen. Nicht selten sieht man sich als SozialpädagogeIn mit extremen Verhaltensweisen, Aggression oder auch Ablehnung konfrontiert. Dazu kommen noch vielfältige institutionelle und organisatorische Belastungen, z.B. bei Konflikten mit der Herkunftsfamilie, aber auch aufgrund der zeitlichen Arbeitsbedingungen im Turnusdienst (Günther, Bergler, 1992).

SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen sehen sich auch mit einem signifikant erhöhten Legitimationsbedarf gegenüber den Kindern, Jugendlichen sowie Außenstehenden konfrontiert, weil in der Gesellschaft heute insgesamt Maßnahmen der

Kinder- und Jugendhilfe und der Kindeserziehung viel stärker hinterfragt werden als früher (Freigang, 2000). Alles in allem also kein leichter Beruf.

4. Supervision im Feld der stationären Sozialpädagogik

„Supervision ist die professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Teams bzw. Gruppen und Organisationen. Die Supervisorin / der Supervisor unterstützt Sie dabei, berufliche Handlungen zielgerichtet, effizient und erfolgreich zu gestalten. Ziel von Supervision ist es, im Einzelgespräch, im Team oder in der Gruppe berufliche Situationen zu reflektieren und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu befähigen, die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern“ (ÖVS, 2019).

Supervision in der stationären Sozialpädagogik ist in der Regel Teamsupervision für einzelne oder mehrere Betreuungsteams einer Einrichtung. Sie hat im Wesentlichen das Ziel, die Leistungsfähigkeit der MitarbeiterInnen bzw. des Teams zu erhalten oder zu verbessern (Wischnath, 2002, S.142).

Charakteristisch für die Arbeit in Wohngruppen der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist es, dass die MitarbeiterInnen eines Teams großteils die gleiche Arbeit verrichten, die sich auf die Gestaltung und Begleitung des Lebensalltags der Kinder und Jugendlichen bezieht. In der Arbeit geht es auch darum, Kinder, Jugendliche und ihre Familien zu verstehen und aus diesem Verständnis heraus die Beziehung zu ihnen zu suchen und menschlich und fachlich angemessen zu gestalten.

Im Alltag stehen die MitarbeiterInnen oft in einem Spannungsfeld, das durch die situativen Erfordernisse - häufig begleitet von emotional belastenden Momenten - entsteht. Dazu kommen vielfältige Anforderungen, die sich aus den individuellen Betreuungsplänen, Absprachen im Team, Gruppenregeln, fachlichen Vorgaben, etc. ergeben. Schließlich spielen auch noch die Ansprüche eine Rolle, die jedeR einzelne an sich selbst in der Ausübung seines Berufes und seiner Rolle stellt.

Wenn Gruppendienste alleine versehen werden müssen und es in einem Team an Kommunikation mangelt, dann werden andere KollegInnen nur mittelbar über die Kinder und Jugendlichen erlebt. Dies kann eine strukturelle Quelle für Konflikte in Teams darstellen. Auf der Teamebene besteht deshalb Klärungsbedarf, wie die einzelnen Teammitglieder ihre Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen

gestalten, wie sie mit den Anforderungen des Alltags umgehen, wie sie getroffene Absprachen umsetzen, wie sie in Konfliktsituationen (re)agieren und vieles mehr. Das heißt, die Qualität der Arbeit eines Teams hängt wesentlich von der Qualität seiner inneren Prozesse ab. Also sind diese ein ganz wesentlicher Themenbereich von Supervision. Gelingt dem Team die Entwicklung einer „fundierten Kollegialität“ (Petzold, 1998, S.283ff), im Sinne von erfahrener Wertschätzung und Unterstützung, von angemessener Offenheit und konstruktiver Kritik, dann hat das Team eine wichtige Voraussetzung dafür, dass es im Sinne des Auftrages die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern kann.

Der rechtliche Rahmen wird in Österreich im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt. In diesem wird die Zuständigkeit den Bundesländern übertragen. Das bedeutet, die Länder bestimmen in ihrem Wirkungsbereich die Organisationseinheiten, welche erforderlichen Leistungen und sonstige Aufgaben vom Kinder- und Jugendhilfeträger erbringen und erfüllen (§10, B-KJGH, 2013). Das Amt der Landesregierung bzw. deren zuständige Fachabteilung fungiert als Bewilligungs- und Aufsichtsbehörde für sozialpädagogische Einrichtungen.

Die Kinder- und Jugendhilfe schreibt Supervision für alle mit der Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der stationären Sozialpädagogik befassten Personen gesetzlich vor (§ 7, Oö. Kinder- und Jugendhilfegesetz, 2011). Dies ist ein wesentlicher Aspekt von Supervision im Feld der stationären Sozialpädagogik. Die Teilnahme an der Supervision ist also nicht freiwillig, sondern für alle Fachkräfte verbindlich.

In den meisten Fällen erfolgt die Supervision im Teamsetting. Supervision findet während der Arbeitszeit statt. Das vorgeschriebene Mindestausmaß beträgt 24 Arbeitseinheiten pro Jahr, zusätzliche Einheiten können in der Regel bei Bedarf in Anspruch genommen werden, z.T. auch in Form von Einzelsupervision. Die Kosten für die Supervision trägt die jeweilige Einrichtung bzw. deren Trägerorganisation.

Die Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich versteht Supervision als Instrument der Qualitätssicherung in sozialpädagogischen Einrichtungen:

„Supervision ist ein fortlaufender Prozess, in dem das berufliche Handeln systematisch reflektiert werden soll. Sie bezieht sich auf konkrete Aufgabenstellungen, interaktionelle Prozesse zwischen SozialpädagogInnen und Jugendlichen und persönliche Anteile der MitarbeiterInnen, die in der Arbeitsbeziehung zu den Kindern

und Jugendlichen, zum Herkunftssystem und zu den Personen im Umfeld zum Tragen kommen“ (KJH OÖ, 2013, S.57f).

Als wichtigste Inhalte und Ziele von Supervision nennt die Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich die Unterstützung bei der Lösung fachlicher Probleme, die Verarbeitung von Belastungen und Konfliktsituationen, die Verbesserung der fachlichen Qualifikation, Integration neuer Aspekte und neuen Wissens in die Arbeit, Selbstkontrolle der fachlichen Arbeit, Unterstützung der Psychohygiene und Stärkung der psychischen Belastbarkeit (KJH OÖ, 2013).

Laut Astrid Schreyögg (1991) bezieht sich Supervision auf drei Dimensionen bzw. Komponenten, die die jeweilige Praxis bestimmen. Dabei berücksichtigt sie geplante und ungeplante Muster, wobei mit letzteren sozusagen informelle Muster gemeint sind, z.B. Pausengespräche, etc. (Schreyögg, 1991, S.23f):

1. **Interaktionen und Handlungen** der MitarbeiterInnen und anderer zentraler Personen,
2. **Institutionelle Strukturen und Abläufe** des Alltags,
3. Der **erweiterte Kontext**, zu dem gesetzliche Bestimmungen, spezifische örtliche Gegebenheiten und gesellschaftliche Bezüge gehören.

Damit fokussiert Supervision auf zentrale Dimensionen, die auch für die Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe durchaus relevant sind. Überträgt man nun die wesentlichen Muster aus der o.a. Liste auf das Arbeitsfeld der stationären Sozialpädagogik, dann heißt das konkret:

1. Die stationäre Betreuung zielt darauf ab, die Situation von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien zu verbessern. Die erforderlichen Hilfestellungen und Ziele ergeben sich aus der Hilfeplanung. Daraus leitet sich ab, welche Interaktions- und Handlungsmuster die SozialpädagogInnen im erzieherischen Alltag einbringen müssen.

Das Handeln wird auf dem Hintergrund von fachlichen Überlegungen, inhaltlichen Vorgaben und der Konzeption der Einrichtung entwickelt. Absprachen im Team und vereinbarte Regeln sollen dazu beitragen das geplante Handeln gemeinsam zu realisieren. Auch nicht geplante Handlungsmuster bestimmen die Arbeit mit. MitarbeiterInnen agieren oder reagieren aus unterschiedlichsten Gründen ungeplant. Kinder, Jugendliche, ihre Familien oder andere Interaktionspartner fügen sich nicht automatisch in das geplante

Handeln der Einrichtungen und ihrer MitarbeiterInnen ein, sondern handeln nach eigenen Mustern. Die MitarbeiterInnen müssen daher in der Lage sein, auf unerwartete Reaktionen entsprechend zu reagieren. Die InteraktionspartnerInnen rufen potenziell gegenseitig Erinnerungen oder Erfahrungen auf, die aus aktuellen und historischen Lebens- und Berufsbezügen stammen und das aktuelle Handeln ebenfalls ungeplant beeinflussen können.

2. Geplante strukturelle Muster in den Einrichtungen ergeben sich aus den in der Organisationsstruktur festgelegten Arbeitsabläufen. Nicht geplante strukturelle Abläufe passieren informell und entstehen durch die einrichtungsspezifische Kultur, die Dynamik zwischen MitarbeiterInnen und der Institution und natürlich insbesondere durch die Dynamik innerhalb eines Teams.
3. Wie sehr die Praxis in den sozialpädagogischen Einrichtungen durch geplante Maßnahmen des erweiterten Kontextes bestimmt wird, zeigt sich u.a. an den Auswirkungen, die gesetzliche Regelungen oder Vorgaben der Kinder- und Jugendhilfe haben (Qualitätsstandards, Leistungsverrechnung, Förderwesen, etc.). Ungeplante Einflüsse aus dem örtlichen sozialen und dem institutionellen Umfeld bestimmen ebenfalls den Alltag von sozialpädagogischen Einrichtungen.

Team- und Fallsupervision

In der sozialen Arbeit hat sich in der Supervision vielerorts eine Unterscheidung zwischen Team- und Fallsupervision eingebürgert (Knaier, 2016, Kap.7). Das betrifft einerseits die inhaltliche Ausrichtung auf das, was in einer Sitzung bearbeitet bzw. worauf deren Fokus gelegt werden soll; andererseits oft auch eine persönliche Trennung, d.h. die Beauftragung von unterschiedlichen SupervisorInnen für die zwei Arten der Supervision.

Die Trennung von Team- und Fallsupervision ist allerdings laut Hamburger (2016) nicht nur aus psychoanalytischer Sicht nicht valide. Dadurch würde der Tatsache nicht Rechnung getragen, dass sich unbewusste Teamkonflikte ebenso in der Fallarbeit widerspiegeln können. Auch können in der Beziehung zu einem Kind oder Jugendlichen aktivierte Abwehrmechanismen, soweit sie systematisch auftreten, das Klima in einem Team nachhaltig beeinflussen.

In sozialpädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestehen Übertragungsmuster, die auf die Teamdynamik wirken. Sie können und sollen in der

kombinierten Team- und Fallsupervision thematisiert werden (Hamburger 2016, S.156).

Der Turnusdienst bzw. Schichtbetrieb, wie er in sozialpädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche üblich ist, kann eine strukturell angelegte Quelle für Konflikte in Teams sein, da viel Raum für Phantasien und Vermutungen darüber entsteht, wie andere KollegInnen ihren Dienst versehen, und wie sie ihre Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen in der Wohngruppe gestalten. Dies wird v.a. dann brisant, wenn Kinder und Jugendliche Beziehungsdynamiken zu den BetreuerInnen hin initiieren, die aus ihren vorherigen Lebenserfahrungen kommen und - wenn nicht als solche erkannt und verstanden – wie „Sprengstoff“ in einem Team wirken können (Wischnath, 2002, S.142).

Solche, u.a. aus psychosomatischen Kliniken bekannte Teamspaltungsphänomene können in der Supervision aufgelöst werden (Lohmer, Wernz, 2016). Supervision soll und kann helfen, einen potenziell von Spaltung und Agieren gestörten pädagogischen Raum zu einer fördernden Umwelt zu machen, die fundierte Kollegialität (Petzold, 1998, S. 283ff) mit erfahrener Wertschätzung und Offenheit ermöglicht.

Die Trennung von Team- und Fallsupervision in sozialpädagogischen Einrichtungen sollte daher kritisch hinterfragt werden, da eine reine Teamsupervision ohne Fallarbeit zu einer regelmäßigen Klagerunde über äußere Rahmenbedingungen, z.B. Überforderung, Ressourcenknappheit, Personalmangel oder gegenüber einer abwesenden Leitung werden könnte (Lohmer, Wernz, 2016). Damit wäre Supervision auch relativ wirkungslos, weil sie dann genau das nicht thematisiert, was das Team selbst verändern könnte (Gröning, 2016).

5. Qualitätsdiskurs: Was meinen wir mit Qualität in der Supervision?

Versucht man sich spontan an einer Definition des Begriffes Qualität, so stellt man fest, dass dies gar nicht so einfach ist, und dass Qualität an sich etwas relativ ‚Komplexes‘ ist.

Der Begriff Qualität stammt ursprünglich aus der lateinischen Sprache:

- *qualitas, -tatis*: Beschaffenheit, Eigenschaft, Verhältnis zu Dingen oder Prozessen

Im deutschen Duden findet sich folgende Definitionen zum Wort Qualität:

1. a. (bildungssprachlich) Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person); Beschaffenheit
 b. (Sprachwissenschaft) Klangfarbe eines Lauts (im Unterschied zur Quantität)
 c. (Textilindustrie) Material einer bestimmten Art, Beschaffenheit
2. a. (bildungssprachlich) [charakteristische] Eigenschaft (einer Sache, Person)
 b. gute Eigenschaft (einer Sache, Person)
3. a. Güte
 b. etwas von einer bestimmten Qualität
4. (Schach) derjenige Wert, um den der Wert eines Turmes höher ist als der eines Läufers oder eines Springers

Quelle: Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag (2017)

Für sich alleinstehend, im Sinne von Eigenschaft oder Beschaffenheit, ist das Wort Qualität noch ein neutraler Begriff, der erst durch die Zuschreibung bestimmter Adjektive (sehr gut, schlecht, minder) eine Wertdimension bekommt. So trägt das Wort Qualität im Sinne von „Güte“ eine klare positive Zuschreibung.

5.1. Qualität als soziales / mentales Konstrukt

Qualität hat Diskurscharakter, d.h. Qualitätsanforderungen sind immer das Ergebnis von Aushandlungsprozessen und werden von verschiedenen Anspruchsgruppen entweder

- vorgegeben: Normen, Richtlinien, Standards...
- vereinbart: Explizite Zielvereinbarungen, oder
- erwartet: Allgemeine Praxis, Vorstellungen der KundInnen.

Inwieweit verschiedene Interessensgruppen bei der Zieldefinition und Festlegung der Bewertungsmaßstäbe berücksichtigt werden, spiegelt sich laut Spitz (2006) oft im Machtpotenzial der einzelnen Anspruchsgruppen. Im Hinblick auf die Genese von Qualität gilt es laut Petzold (2007) zu beachten, dass „Qualitäten“ Bewertungskategorien sind, die aufgrund informeller und/oder informeller Konsensprozesse zustande kommen und von Konsensgemeinschaften (Branchen, Professionen, Communities...) getragen werden. Derartige „representations sociales“ als kollektive Kognitionen (Moscovici, 1984) bestimmen Qualitätsnormen, Qualitätsbewusstsein und Qualitätstheorien (siehe auch Petzold, 2007, S.361).

„Soziale Repräsentationen sind ein System von Werten, Ideen und Praktiken mit einer zweifachen Funktion: Einmal, um eine Ordnung herzustellen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu

beherrschen, zum anderen um zu ermöglichen, dass zwischen den Menschen einer Gemeinschaft Kommunikation stattfinden kann, indem ihnen ein Code zur Verfügung gestellt wird für sozialen Austausch und ein Code für unzweifelhaftes Benennen und Klassifizieren der verschiedenen Aspekte ihrer Welt und individuellen Gruppengeschichte“ (Moscovici 1961, in: Petzold et al. 2003, S.25).

Laut Bruhn (2001) drückt der Begriff von Qualität mit Wertungen wie „ausgezeichnet“, „gut“, „schlecht“ für Produkte und Dienstleistungen aus, wie zweckmäßig und angemessen ein Ergebnis menschlicher Arbeitstätigkeit bzw. die Beschaffenheit eines Produkts oder einer Dienstleistung für verschiedene Anspruchsgruppen ist. Ein Produkt oder eine Dienstleistung weist dann eine positiv bewertete Qualität auf, wenn die Ansprüche, Erwartungen oder Vorstellungen der KundInnen oder anderer Anspruchsgruppen mit der Leistung des Produkts oder der Dienstleistung möglichst übereinstimmen. Qualität wird also in der Gegenüberstellung von Anforderung und Leistungserfüllung erklärt bzw. gemessen (Hojnik, Weber, 2003, S.21).

Natürlich können Ansprüche und Erwartungen von Personen sehr unterschiedlich sein, d.h. es gibt in der Regel keine „allgemeine Qualitätsnorm“; die Bewertung von Qualität unterliegt vielmehr subjektiver Wahrnehmung. Qualitätsmerkmale reichen von quantifizierbaren, durch Messung oder Vergleich überprüfbare Eigenschaften (groß, klein, schwer...) bis hin zu wenig messbaren Eigenschaften oder Imagefaktoren (schön, stylish, mild, bunt...). Nach Näther (2000) ergibt sich die Bewertung von Qualität aus einer Synthese aus unterschiedlichen Qualitätsindikatoren, d.h. Qualität ist zumeist ein „mehrdimensionales Konstrukt“.

Es gilt also zu beachten, dass Qualität eine relationale und subjektive Größe und damit auch nur schwer objektivierbar ist. Nur im Bereich der Naturwissenschaften, wo wir es mit quantitativ messbaren Eigenschaften zu tun haben, z.B. Größe, Gewicht, Geschwindigkeit usw., sind objektive Qualitätszuschreibungen möglich. Qualitätsanforderungen in anderen Bereichen, z. B. bei Dienstleistungen wie auch Supervision, haben in der Regel fast immer mehrere Merkmale quantitativer und qualitativer Art.

In zeitlicher Hinsicht hat Qualität auch einen dynamischen Aspekt, da Erwartungen und Ansprüche ständig mit der tatsächlichen Performanz einer Leistung verglichen werden. Dabei können sich einzelne Wertmaßstäbe auch schnell einmal ändern, neue Maßstäbe entstehen und bisherige Qualitätskonzepte angepasst werden. Was heute noch als gute Qualität gilt, kann in wenigen Jahren als rückständig, überholt oder gar

mangelhaft bewertet werden. Als aktuelles Beispiel dafür fallen mir hier Qualitätsnormen bei Elektrogeräten oder Kraftfahrzeugen ein, die sich auf deren Umweltfreundlichkeit beziehen (CO₂-Ausstoß, Energieverbrauch, usw.).

Bei der Qualitätsdiskussion im Bereich der sozialen Arbeit und der Supervision gibt es noch viele offene Fragen zu klären, z.B. auch im Hinblick auf die ethische Perspektive des Qualitätsbegriffs.

Eine rein formale Interpretation von Qualität als Übereinstimmung der Beschaffenheit mit den Qualitätserwartungen ist wenig aussagekräftig, wenn nicht eine konkrete Werthaltung hinter den Erwartungen steht, sondern Qualität nur „*das ist, was als Qualität definiert wird*“ (Zollondz, 2001, S. 813).

Bezieht man diese Aussagen auf die Praxis der sozialen Arbeit und der Supervision, so zeigt sich, dass - wie schon mehrfach erwähnt wurde - Qualitätsindikatoren hier kaum oder nur sehr unzureichend definiert sind. Dies könnte man mit der Tatsache begründen, dass es in diesen Bereichen auch besonders schwierig ist, angemessene, allgemein akzeptierte und aussagekräftige Qualitätsindikatoren festzulegen, und Qualität deshalb nur ausschnittsweise und nicht vollständig bestimmt werden kann (Näther, 2000, S.30).

5.2. Mehrperspektivität von Qualität

Mehrperspektivität ist eine der wesentlichen Grundlagen des Integrativen Ansatzes von Supervision und Coaching. Dieser Ansatz ist von einer Überzeugung durchzogen, dass menschliches Erkennen idealiter mehrperspektivisch erfolgt. Mehrperspektivität versucht nicht nur unterschiedliche Standpunkte einzunehmen, sondern impliziert immer auch die Sicht unterschiedlicher Disziplinen und Kulturen. Eine Festlegung auf nur eine Sichtweise würde eine Erstarrung menschlichen Seins bedeuten.

Mehrperspektivität erfordert Exzentrizität, die Fähigkeit, pluriforme Wirklichkeiten exzentrisch aus verschiedenen Blickwinkeln (der Beteiligten) mit unterschiedlichen Optiken (politisch, ökonomisch, etc.) und theoretischen Referenzrahmen (z.B. betriebswirtschaftlich, psychologisch, organisationstheoretisch, etc.) zu betrachten. Dadurch wird die vorhandene Komplexität erfassbarer. Individuelle und kollektive Sinnerfassungskapazität sind abhängig von Mehrperspektivität.

Sinn entsteht nur in Zusammenhängen; das Erkennen von Zusammenhängen erzeugt Sinn. Ziel der Supervision ist es, einen Sinnzusammenhang zu erkennen und in der

Folge auch zu lernen, wie man für sich mehr Sinn erschließen und eine Vielfalt an Bedeutungen gewinnen kann (Petzold, 2007, S.31ff).

Betrachtet man nun Qualität unter den Gesichtspunkten von Mehrperspektivität und Bezugsorientierung, so zeigt sich, dass Qualität durchaus etwas Komplexes ist. Landläufige Qualitätsdefinitionen basieren oft auf Grundannahmen, die dem Qualitätsverständnis einen bestimmten Schwerpunkt verleihen, tatsächlich aber nur selten transparent oder reflektiert sind.

Als Bewertungshintergrund zur Qualität bietet Garvin (1984, S.31f) folgende Betrachtungswinkel an:

1. Zweckorientierung: Inwieweit werden Kundenzufriedenheit, Kostenreduktion, Qualitäts-/Produktivitätssteigerung erreicht?
2. Anwendungsbereich:
 - a) Produktbezogen: Qualität wird objektiv an Eigenschaften gemessen, die für ein Produkt charakteristisch oder typisch sind (z.B. steirisches Kürbiskernöl).
 - b) Herstellungsbezogen: Die Qualität wird anhand der Einhaltung einer Spezifikation oder Abweichung davon determiniert (z.B. Ö-Norm, ISO, DIN...).
3. Ziel- oder Anspruchsgruppen: Hier gilt die bestmögliche Erfüllung der Bedürfnisse der KundInnen als Qualitätsmaßstab.
4. Strukturelle Rahmenbedingungen: Gibt es eine Verankerung von Qualität in der Organisationsstruktur, interne Steuerungs-, Partizipationsansätze?
5. Wertbezug: Wie sieht das Preis-Leistungs-Verhältnis aus?

Da keine dieser Perspektiven für sich allein wirklich geeignet ist, um Qualität erfassbar und/oder messbar zu machen, wird empfohlen Qualitätsausrichtung immer mehrperspektivisch anzulegen (Garvin, 1984).

5.3. Qualitätsdimensionen von Supervision

Der libanesischer Arzt Avedis Donabedian gilt weltweit als Begründer der Qualitätsforschung im Gesundheitswesen. Sein Ansatz für eine Qualitätsdefinition hat auch in anderen Bereichen große Beachtung erfahren.

Bereits in den 1960er Jahren definierte Donabedian "Qualität als ein mehrdimensionales Konstrukt" und unterteilte Qualität in die drei Dimensionen *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und *Ergebnisqualität*, welche im Zusammenspiel die

Qualität insgesamt beeinflussen. Später fügte er noch eine weitere Differenzierung mit Versorgungsqualität (Struktur-/Systemebene) und Behandlungsqualität (individuelle Behandlungsebene) hinzu (Donabedian, 1982).

Dieser Struktur-Prozess-Ergebnis-Ansatz kann im Prinzip für jedes Qualitätssicherungssystem nutzbar gemacht werden, da es bestimmte Anforderungen anbietet, die auch heute noch tragende Elemente der meisten QM-Systeme sind (Spitz, 2006). Zu diesen Anforderungen bzw. Bestandteilen gehören:

1. Qualitätserfassung, standardisierte Beobachtung der relevanten Parameter,
2. Identifikation von Qualitätsabweichungen (Soll-Ist-Vergleich),
3. Maßnahmen / Interventionen zur Sicherstellung der Qualität,
4. Evaluation der Maßnahmen und Prozesse der Qualitätssicherung.

Im Zusammenhang mit Qualität stellen sich natürlich auch wichtige Fragen im Hinblick auf die Definitionsmacht:

- Welche Qualitätsindikatoren werden ausgewählt, wie messbar sind diese?
- Wer führt die Qualitätsüberprüfung durch (Selbst-/Fremdkontrolle)?
- Wer kann Erwartungen und zu erfüllende Standards festlegen?
- Wie erfolgt der Interessensausgleich der Beteiligten?

5.3.1. Strukturqualität

In Anlehnung an Näther (2000, S.36) bezieht sich Strukturqualität auf die organisatorischen Parameter und Ausgestaltung einer Institution bzw. die Vorbedingungen, unter denen die Leistung Supervision erbracht wird.

Dabei lässt sich zwischen externer und interner Strukturqualität unterscheiden: Externe Strukturqualität bezieht sich auf die Makroebene, also den "großen Rahmen" innerhalb dessen Supervision stattfindet. Dazu gehören z.B. das Sozial- oder Gesundheitssystem, dessen Gesetzmäßigkeiten, Regulierungen, Finanzierung, usw. Welche konkrete Ausstattung im Zusammenhang mit der Strukturqualität von Supervision erforderlich ist, hängt dabei besonders von der Zielbestimmung als zentraler Faktor ab. Hier kommen u.a. sozial- oder berufspolitische Fragen, Bedarfsermittlung, Bedürfnis-, Lebensweltorientierung, etc. zum Tragen, die von den Anspruchsgruppen beantwortet und in Leitbildern und Konzepten umgesetzt werden.

Die Zielbestimmung bildet den Bezugsrahmen und hat damit auch eine direkte Verbindung zur Ergebnisqualität (Gmür, Straus, 1998).

Die interne Strukturqualität bildet sich ab in

- personellen Ressourcen (personelle Ausstattung, Qualifikation des Personals, Fort- und Weiterbildung, Motivation, Arbeitszufriedenheit...),
- materiellen Ressourcen (Finanzen, räumliche/bauliche Ausstattung, Lage, Technik, Materialien/Arbeitsmittel...) sowie der
- organisatorischen Ausstattung (Organisationsform, Aufbau- und Ablauforganisation...) und
- Art und Umfang des Angebotes (z. B. zugrundeliegendes Beratungskonzept).

Petzold (2007) verwendet im Wesentlichen die gleichen Qualitätsdimensionen wie schon Donabedian (1982), wobei er als besonderen Bereich der Strukturqualität noch den Begriff "Kontextqualität" einführt und damit die Situation und die besonderen Umweltbedingungen eines Arbeitsplatzes meint, die man durch Situationsanalysen erheben kann (Petzold, 2007, S.362).

Bei der Exploration personeller Ressourcen im Hinblick auf die Strukturqualität von Supervision stellt sich die Frage, ob die Person der SupervisorIn mit all ihren fachlichen, persönlichen Qualitäten und Kompetenzen als Bestandteil der Struktur und somit wesentlicher Aspekt der Strukturqualität gesehen werden muss, oder ob die die Performanz der SupervisorIn und die "Passung" (Petzold, 2007, S.328) zwischen SupervisorIn und Team/KlientInnen eher unter dem Aspekt der Prozessqualität zu erheben ist.

Ich denke, dass es für beides Argumente gibt. Im empirischen Teil dieser Arbeit habe ich die Betrachtung der Qualität von SupervisorInnen und der Passung in die Prozessqualität von Supervision inkludiert.

5.3.2. Prozessqualität

Die Prozessqualität gibt Aufschluss darüber, wie gut und in welcher Form eine Organisation, eine Person oder ein Team die für die Leistungserbringung erforderlichen Prozesse bzw. Handlungsabläufe beherrscht. Sie umfasst Art, Umfang und zeitliche Abfolge der Leistungen bzw. Leistungsschritte, die geplant und durchgeführt werden. Gute Ablauforganisation und reibungslose Funktion sind für eine

gute Beratung jedoch keinesfalls ausreichend. Die Beurteilungskriterien sind vielmehr explizit von den Zielen und Aufgaben des jeweiligen Fachgebietes her zu entwickeln (Gmür, Straus, 1998, S.89).

Aus Arbeiten über die Prozessqualität in der Psychotherapie (Seipel, 1998) könnte man für die Prozessqualität in der Supervision analog ableiten, dass diese die Beschreibung und Beschaffenheit aller supervisorischen Prozesse und Maßnahmen im Laufe der Supervision, unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation bzw. des Kontexts und der individuellen Besonderheiten der SupervisandInnen beinhalten müsse. Dazu gehört die Planung von Leistungen anhand wissenschaftlicher Kriterien, die angemessene Dokumentation der Supervisionsprozesse sowie die kontinuierliche Prüfung des Prozessablaufes durch externe und interne Maßnahmen, z.B. Lehr-/Peer-/Kontrollsupervision, QEG, etc. (Seipel, 1998, S.112f).

Die Prozessqualität schließt also die eigentliche Beratungsqualität im Sinne der technischen und interpersonellen Qualität mit ein. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, ist in Bezug auf die Person der SupervisorIn die Grenze zwischen Prozess- und Strukturqualität dennoch nicht eindeutig festzumachen.

Unter der technischen Qualität wird vielfach die Angemessenheit der supervisorischen Maßnahmen und deren Durchführung verstanden, die man auch als fachlich methodische Qualität bezeichnen könnte.

Die interpersonelle Qualität bezieht sich auf die soziale und psychologische Komponente einer Beratung, wie Erwartungen und Empfindungen auf Seiten der SupervisorIn und der KlientInnen, die SupervisorIn-SupervisandIn-Beziehung oder Merkmale der Beratungsumgebung, Rahmen- und Settingbedingungen, unter welchen die Beratung stattfindet. Auch hier gibt es eine Überschneidung mit Aspekten der Strukturqualität (Nübling, Schmidt, 1998; Härter, Linster, Stieglitz, 2003; Laireiter, Vogel, 1998 - zitiert nach Spitz, 2006).

Bei der Prozessqualität von Supervision ist zu beachten, dass die SupervisandInnen mehr oder weniger aktiv am Leistungsprozess mitwirken und somit Ko-ProduzentInnen (ko-kreativ) sind; ihre Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitwirkung haben maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Supervision.

Der Integrative Ansatz von Supervision erklärt den genannten Beziehungs-/Settingrahmen sehr gut und umfassend im Ko-respondenzmodell, welches ein zentrales Handlungskonzept der Integrativen Supervision darstellt.

Ko-respondenzprozesse sind intersubjektive Diskurse, die sich nur in mehrperspektivischer Optik und mit Exzentrizität als interdisziplinäre Bemühungen der Wirklichkeitserklärung erschließen (Petzold 2007, S.107).

Das Ko-respondenzmodell impliziert die Einheit von Theorie und Praxis und arbeitet mit Methoden als Strategien des Handelns, die über ein theoretisches Konzept abgesichert sind.

„Ko-respondenz ist ein synergetischer Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene über ein Thema/Problem, unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes. Ziel von Ko-respondenz ist die Konstituierung von Konsens, der in Konzepten Niederschlag finden kann. Voraussetzung für Ko-respondenz ist die wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität, die durch Konsens bezeugt wird, und sei es nur der Konsens darüber, miteinander auf der Subjektebene in den Prozess der Ko-respondenz einzutreten“ (Petzold 2007, S.114f).

Im Gegensatz zur Strukturqualität ist die Prozessqualität in der Supervision mit quantitativen Methoden kaum zu bestimmen, eher sind dafür qualitative Methoden erforderlich, v.a. weil es auch sehr stark um das persönliche Erleben im Prozess geht. Bisherige Versuche einer quantitativen Erfassung des Prozesses, z.B. in der Psychotherapie, kamen kaum über die Erfassung der Prozessstruktur hinaus. Die dadurch gewonnene, eher statische Perspektive lässt ein tieferes Verstehen des Ablaufes nicht zu (Näther, 2000, S.106f).

Im Hinblick auf Prozessqualität kommt Spitz (2006) zu dem Schluss, dass Ergebniskontrolle allein nicht zu einer hohen Ergebnisqualität führe, sondern dass im Qualitätsmanagement sämtliche Prozesse in die Qualitätsbetrachtung einzubeziehen sind: „Auch wenn eine optimale Prozessqualität nicht unbedingt zu einem optimalen Ergebnis führen muss, kann nur so gewährleistet werden, dass die Verbesserungspotenziale direkt aufgedeckt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden können“ (Spitz, 2006, S.19).

5.3.3. Ergebnisqualität

Eine abschließende Qualitätsbeurteilung bezieht sich zumeist auf die Ergebnisqualität in Relation zu einem überprüfbareren Ergebnis, der tatsächlichen Wirksamkeit bzw. dem Erfolg einer Maßnahme.

Im Bereich der Supervision lässt sich Qualität durch ein Ergebnisziel oder einen Zweck allein jedoch nur schwer beschreiben. Vielmehr gilt es auch prozessbezogene Aspekte der Beratung zu berücksichtigen und entsprechende Qualitätsstandards zu formulieren, die auf Prozess- und Ergebniszielen basieren.

Die Beurteilung von Wirksamkeit oder Erfolg von Supervision könnte man anhand einer Gegenüberstellung von Beratungsziel (SOLL) und Beratungsergebnis (IST) vornehmen. Eine bedeutende Schwierigkeit ergibt sich dabei jedoch daraus, dass Bewertungskriterien erheblich voneinander abweichen können und sich v.a. sehr stark nach der jeweiligen Zieldefinitionen der KlientInnen / SupervisandInnen richten (Gmür, Straus, 1998, S.88; Härter, Linster, Stieglitz, 2003, S.26).

Aus der Sicht der SupervisandInnen können individuelle Ziele im Vordergrund stehen, die die Zufriedenheit der Betroffenen direkt beeinflussen, z.B. sichtbare Veränderungen einer Symptomatik oder eines Problems, Auswirkungen auf den Alltag, usw. In diesem Zusammenhang spielt subjektive Wahrnehmung natürlich eine große Rolle, was zur Folge hat, dass Zufriedenheit der SupervisandInnen nicht unreflektiert als dominierender oder einziger Qualitätsindikator herangezogen werden kann.

Um Wirkungen von Supervision in vollem Umfang zu erfassen, wären im Sinne des Mehrebenenmodells der Integrativen Supervision (Petzold, 2007, S.134) nicht nur die mittelbaren und unmittelbaren Auswirkungen auf die SupervisandInnen (z.B. ein Team von SozialpädagogInnen) zu erheben, sondern auch die Wirkungen auf die von ihnen betreuten KlientInnen (Kinder, Jugendliche, Eltern, Familiensysteme...) zu überprüfen. Weiters müsste man dann auch den Einfluss der umgebenden Systeme im Prozess und auch die Wirkung von Kontroll-/Lehrsupervision berücksichtigen. Das macht die Sache natürlich nicht gerade einfacher.

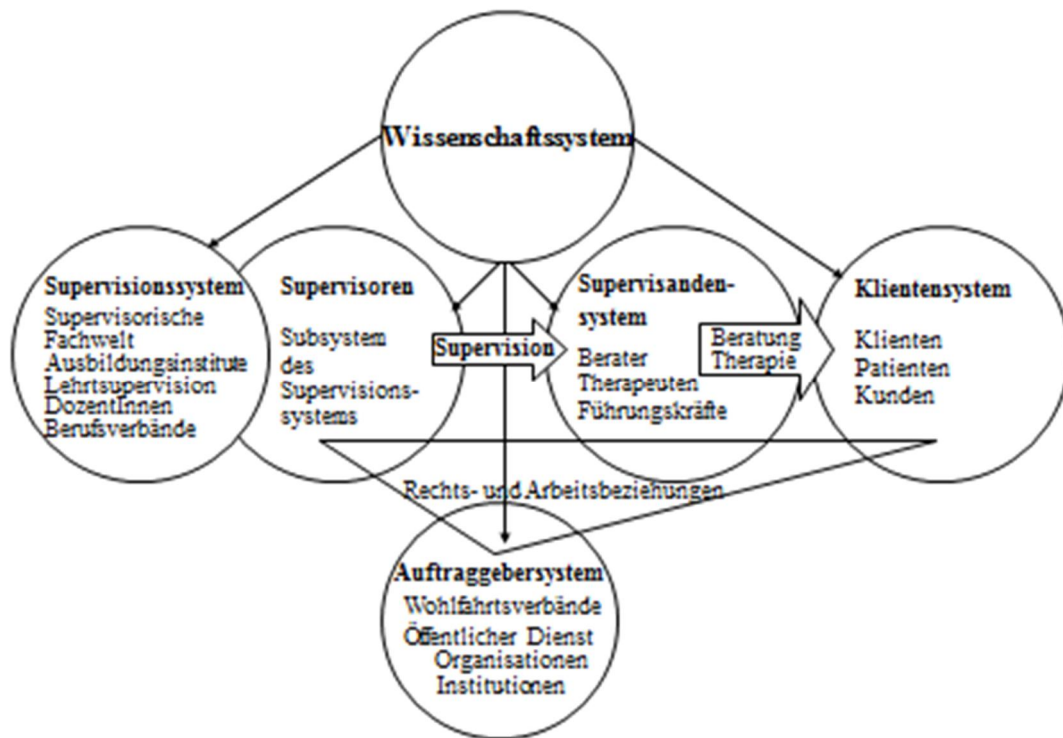


Abb.1: Das 'Gesamtsystem Supervision' als 'Mehrebenenmodell' unter mehrperspektivischer Betrachtung (Petzold, Oeltze, Ebert, 2001)

Organisationen, die im Bereich der sozialen Arbeit tätig sind, tragen in der Regel, v.a. wo Teamsupervision verpflichtend ist, wie dies in der stationären Sozialpädagogik der Fall ist, die Kosten für die Supervision ihrer MitarbeiterInnen und richten ihren Fokus oft auf ein Kosten-Nutzen-Verhältnis. Allein betrachtet, sagt dieses Verhältnis über die Wirksamkeit allerdings wenig aus.

Im integrativen Verfahren als einem übergreifenden Paradigma der differenzierenden und integrierenden Arbeit mit und für Menschen und für unbeschädigte Weltverhältnisse sind wir in „melioristischer Absicht“ darauf gerichtet, zu besseren Lebensbedingungen in dieser Welt und für diese Welt kooperativ beizutragen. Eine solche Zielsetzung findet sich im Hintergrund fast aller zivilgesellschaftlichen Aktivitäten (Petzold, Sieper, 2011).

Ich denke, man darf daher SupervisorInnen als Menschen mit melioristischer Haltung (Mahler, 2009) unterstellen, dass sie durch ihre Tätigkeit für ihre unmittelbaren KundInnen (SupervisandInnen) und mittelbaren KundInnen (Klientinnen des Teams) wirksam und hilfreich sein wollen, d.h. sie haben Interesse an tatsächlich erlangten Veränderungen, gemessen am Beratungsziel oder an der Ausgangssituation.

Doch auch hier sollte man noch kritisch hinterfragen, ob dies als alleiniges Bewertungskriterium herangezogen werden kann/darf.

Aus meiner Sicht wären auch die 15 Variablen des Integrativen Supervisionsansatzes (Petzold, 2007, S.33f), individuell oder nach Zuordnung in Struktur-, Prozess- oder Ergebnisqualität, durchaus als Qualitätsindikatoren für eine Evaluierung von Supervision geeignet, denn dieser Dynamic-Systems-Approach zur Supervision stellt bislang das wohl umfangreichste und kompletteste verfügbare Modell dar (Holloway, 1998, S.28). Im Rahmen dieser Arbeit muss auf ein näheres Eingehen auf die Variablen aber vorerst verzichtet werden.

Spitz (2006) fasst zusammen, dass es mehrere Bewertungskriterien, eine Gewichtung dieser Kriterien und die Berücksichtigung der Interessen der SupervisandInnen braucht. Weiters seien noch Wirkungsforschung und die Entwicklung weiterer Theorien sozialen Verhaltens nötig. Laut Menne (1998) besteht eine besondere Schwierigkeit darin, dass sich die Wirkung (psycho)sozialer Arbeit nur sehr schwer an Ereignissen und Befindlichkeiten nachweisen oder messen lässt, weil sich diese unter vielfältigen, teilweise auch nicht unmittelbar wahrnehmbaren Bedingungen entwickeln und verändern (Menne, 1998, S.43).

Angesichts der Vielschichtigkeit des komplexen Gegenstands müssen in der Wirkungsforschung qualitative Methoden angewandt werden. Verifizierte Daten sind bislang nicht wirklich vorhanden (Näther, 2000, S.37).

Untersuchungen sind nach wie vor relativ rar, der Wissensstand zu Wirksamkeit und Wirkung von Supervision ist noch zu gering, um diesbezüglich gültige Aussagen machen zu können (Petzold, et al., 2003, S.197).

Das heißt insgesamt, dass es bei der Wirkungsforschung oder Qualitätsforschung von Supervision eines noch weiter gefassten Ansatzes bedarf, der alle bisher genannten Aspekte möglichst gut abdecken kann.

EMPIRISCHER TEIL

6. Design und Methodik

6.1. Erhebung der Daten

Für die Untersuchung von Qualitätsaspekten der Supervision im Rahmen dieser Arbeit erwies sich ein qualitativer Forschungsansatz als besser geeignet als ein quantitativer Zugang.

Ziel der qualitativen Forschung ist es, die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Gesprächspersonen abzubilden und so mögliche Ursachen für deren Verhalten nachzuvollziehen und das Verhalten zu verstehen.

Der qualitative Ansatz zeichnet sich durch Offenheit und Flexibilität aus, ist frei und explorativ. Antwortmöglichkeiten der TeilnehmerInnen sind unbeschränkt, wodurch eine hohe Inhaltsvalidität und ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse erreicht wird, ohne allerdings repräsentative und zahlenmäßige Aussagen machen zu können. Die Stichprobenbildung erfolgt mit einer Auswahl von für den Untersuchungsgegenstand typischen VertreterInnen aus einer kleinen Gruppe. Qualitative Methoden sind explorativ und hypothesengenerierend angelegt, die Theoriebildung erfolgt schrittweise und wird während der Untersuchung weiterentwickelt (Röbken, Wetzel, 2016, S.14).

Die hinter dieser Arbeit liegenden Forschungsfragen lauten "Welches Bild von und welche Informationen über die Supervision in sozialpädagogischen Wohngruppen haben SozialpädagogInnen, Leitungspersonal und betreute Kinder und Jugendliche? Was verstehen diese unter (guter) Qualität von Supervision, und wo wird diese Qualität für sie sichtbar?"

Diese Fragestellungen wurden mit dem Instrument der Gruppendiskussion bearbeitet, um Aussagen zur Supervisionsqualität in der stationären Sozialpädagogik zu erfassen. Die Methode der Gruppendiskussion bietet die Möglichkeit, eine Vielfalt an Informationen, Individual- und Gruppenmeinungen, eventuell auch latente Meinungen in einer alltagsnahen Gesprächssituation zu erfahren (Bohnsack, Schäffer, 2001, S.324ff).

Das vorrangige Ziel der Gruppendiskussionen war die Erfassung der Gruppenmeinung und des Meinungsbildungsprozesses zum Thema Qualität von Supervision.

In Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Einrichtungen in Oberösterreich wurden die Rahmenbedingungen der Gruppendiskussionen (Ort, Zeit, Räumlichkeiten, Atmosphäre) festgelegt und die DiskussionsteilnehmerInnen ausgewählt und eingeladen. Die TeilnehmerInnen erhielten eine kurze allgemeine Vorinformation zum Themenbereich.

Das Ziel war es, je eine Gruppendiskussion mit einer Anspruchsgruppe mit vier bis sechs TeilnehmerInnen durchzuführen.

Es gab drei relativ homogene Gruppen:

1. Die Gruppe der Führungskräfte / des Leitungspersonals (AuftraggeberInnen),
2. die Gruppe der Sozialpädagogischen Fachkräfte (SupervisandInnen) und
3. die Gruppe der Jugendlichen (KlientInnen).

Es war von vornherein beabsichtigt, die Gruppendiskussionen nicht zu moderieren und sich nicht von außen in die Diskussion einzumischen, um den Prozess möglichst wenig zu beeinflussen. Die TeilnehmerInnen sollten sich die Diskussion weitgehend selbst strukturieren. Nur kurze Leitfragen auf einem Flipchart standen den DiskutantInnen zur Verfügung. Diese Fragen waren offen formuliert, um den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu bieten, selbst auszuwählen, wo sie wann anknüpfen wollten. Es wurde darauf geachtet, zu Beginn eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in der sich jede/r ungezwungen äußern konnte. Für die Gruppendiskussionen wurde ein freigestaltbarer Zeitrahmen von 30 bis 50 Minuten angeboten.

Die Diskussionen liefen im Wesentlichen von selbst, d.h. die DiskussionsteilnehmerInnen bestimmten über die Inhalte und den Verlauf des Diskurses. Als unbeteiligter Interviewer/Moderator war ich zwar am Rande der Gruppe im Raum anwesend, nahm aber – abgesehen von der Diskussion mit den Jugendlichen - während der Diskussion nicht aktiv am Gespräch teil. Stattdessen skizzierte ich den Gesprächsverlauf auf einem Zettel, mit Hinweisen auf Phasen, wo eine höhere Gesprächsdichte mit mehreren TeilnehmerInnen im Diskurs auftrat, und welche Themen in der Diskussion zur Sprache kamen.

Die Gruppensitzungen wurden vor Ort mit einem digitalen Diktafon aufgezeichnet. Auf den Gebrauch von Kameras habe ich bewusst verzichtet, einerseits weil keine Auswertung visuellen Materials geplant war, und andererseits, weil sich dadurch für die Gruppe der betreuten Jugendlichen ethische Fragen gestellt hätten und auch eine zusätzliche Zustimmung der Sorgeberechtigten erforderlich gewesen wäre.

6.2. Auswertung

Nach der Durchführung der Gruppendiskussionen erfolgte die Transkription des Audiomaterials nach den Regeln eines einfachen Transkriptionssystems (Dresing, Pehl, 2018). Im Verschriftlichungsprozess wurde auch eine Anonymisierung aller Namen, Ortsbezeichnungen, etc. durchgeführt.

Es wurde wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Ausdrücke im oberösterreichischen Dialekt wurden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Die Satzform wurde beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltete. Wort- und Satzabbrüche wurden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt wurden. Halbsätze, denen die Endung fehlte, wurden erfasst und mit dem Abbruchzeichen ... gekennzeichnet. Pausen wurden ebenfalls durch drei Auslassungspunkte ... markiert. Die Interpunktion wurde zugunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wurde eher ein Punkt als ein Beistrich gesetzt, wobei Sinneinheiten beibehalten werden sollten. Verständnissignale von gerade Nichtsprechenden wie „Mhm, aha, ja“ und dgl. wurden zumeist mittranskribiert. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen wurden durch Unterstreichen gekennzeichnet. Jeder SprecherInnenbeitrag erhielt einen eigenen Absatz. Auch kurze Einwürfe wurden in einem separaten Absatz transkribiert. Emotionale nonverbale Äußerungen oder Gesten der TeilnehmerInnen, die eine Aussage unterstützten oder verdeutlichten, z.B. Lachen, wurden in eckigen Klammern mit < > notiert. Unverständliche Wörter wurden ebenso mit Klammern als < *unverständlich* > gekennzeichnet.

Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion wurden durch das Kürzel „TN“ und eine Nummer gekennzeichnet. Die Transkripte wurden mit fortlaufender Zeilennummerierung und Seitenzahlen versehen und als Microsoft Word Dokumente gespeichert. Die Benennung der Dateien erfolgte entsprechend mit Hinweis auf die jeweilige Diskussionsgruppe, z.B. „GrpDisk-SozPädFK-Transkript.docx“ für die sozialpädagogischen Fachkräfte.

Transkript A enthält die Aufzeichnungen über die Gruppendiskussion der Führungskräfte, Transkript B die Gruppendiskussion der sozialpädagogischen Fachkräfte, Transkript C die Gruppendiskussion der Jugendlichen. Die alphabetische Reihung folgt auch der zeitlichen Abfolge der Durchführung der drei Gruppendiskussionen.

Im Anschluss an die Fertigstellung der Transkription erfolgte eine schrittweise Auswertung der Inhalte auf verschiedenen Interpretationsebenen: Auf der Prozessebene, die den Meinungsbildungsprozess untersucht, in der formulierenden Interpretation der inhaltlichen Ebene hinsichtlich der behandelten Themen und schließlich auf der reflektierenden Interpretation von Haltungen zur Supervision und deren Qualität, die sich aus den Gruppendiskussionen erschließen lassen (Bohnsack, Schäffer, 2001, S.334).

Es erfolgte auch eine Kurzanalyse von Anzahl und Umfang der Wortmeldungen, die aus dem Transkript ausgezählt und in Relation zur Gesamtanzahl gesetzt wurden; so wurden Gesprächsanteile der TeilnehmerInnen in Prozent berechnet. Daraus ließen sich Erkenntnisse über die Anteilnahme am Diskussionsprozess gewinnen, wie die Redezeit aufgeteilt war, ob Einzelne die Diskussion dominierten oder daran deutlich weniger teilnahmen.

Die aus den einzelnen Gruppendiskussionen gewonnenen Erkenntnisse wurden dann im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander verglichen sowie der Theorie und bisherigen Forschungsergebnissen gegenübergestellt. Abschließend wurde ein Resümee für die Supervision im Feld der stationären sozialpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen gezogen.

6.3. Einschränkungen

Im Rahmen dieser Masterarbeit habe ich mich auf auf je eine Gruppendiskussion pro Zielgruppe (Führungskräfte, SozialpädagogInnen, Jugendliche) beschränkt anstatt mehrere Diskussionsrunden mit einer Zielgruppe durchzuführen. Dies ist teilweise auf zeitliche Ressourcen und die schwierige Terminplanung mit den TeilnehmerInnen zurückzuführen. Gleichzeitig habe ich mich bewusst für die gewählte Vorgehensweise entschieden, um einen ersten Einblick in die Meinungsbilder von drei verschiedenen Zielgruppen und damit ein breiteres Spektrum zu erhalten. Auf der Basis der drei vorliegenden Aufnahmen und Transkripte konnten Unterschiede zwischen den Diskussionsgruppen, deren Meinungen und behandelten Themen herausgearbeitet werden.

Diese Vorgehensweise erlaubt jedoch keinen Vergleich zwischen gleichartigen Gruppen, z.B. von Führungskräften, was ein Stückweit zu Lasten der Repräsentanz und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse geht. Besonders interessant und aus meiner Sicht auch sehr lohnenswert wären weitere Diskussionsrunden mit Kindern und

Jugendlichen verschiedener Altersgruppen, um deren Erfahrungswerte und Meinungsbilder zur Supervision weiter zu untersuchen. Die in dieser Arbeit aus den Erkenntnissen abgeleiteten Hypothesen können daher lediglich als erster Schritt in die Supervisionsforschung im untersuchten Feld betrachtet werden.

Ein Aspekt, der hier nicht unerwähnt bleiben soll, ist das Thema Gender, das im Laufe der empirischen Arbeit aufgetaucht ist. Zum einen verwendeten die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen mehrheitlich die männliche Form „Supervisor“, wenngleich im Feld der Sozialpädagogik erfahrungsgemäß zahlreiche Frauen als Supervisorinnen tätig sind. Zum anderen dominierten in zwei der Diskussionen männliche Teilnehmer zumindest teilweise den Meinungsbildungsprozess. Die Frauen- oder Männerfrage ist also sowohl bei den Führungskräften, den SozialpädagogInnen und auch bei SupervisorInnen nicht ohne Bedeutung. Daher wäre dieses Thema für eine weitere Forschung sicherlich von Interesse, es wurde in dieser Masterthese jedoch nicht bearbeitet.

7. Ergebnisse und Diskussion

7.1. Gruppendiskussion der Führungskräfte (AuftraggeberInnen)

Die Gruppendiskussion der Führungskräfte wurde schriftlich ins Transkript A übertragen. An dieser Gruppendiskussion nahmen fünf Führungskräfte von verschiedenen Trägerorganisationen aus dem privaten und öffentlichen Sektor in Oberösterreich teil. Die TeilnehmerInnen sind beruflich in der Hierarchieebene von GeschäftsführerInnen oder EinrichtungsleiterInnen tätig, d.h. sie leisten keine direkte Betreuungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, sondern leiten die jeweiligen sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen. Damit können sie als AuftraggeberInnen der Supervision für ihre MitarbeiterInnen gesehen werden. Es handelte sich um zwei Frauen und drei Männer, die alle mehrjährige Erfahrung in ihrer jetzigen Leitungstätigkeit besitzen und großteils früher selbst als SozialpädagogInnen tätig gewesen sind, also aus der Praxis kommen.

7.1.1. Meinungsbildungsprozess in der Gruppe der Führungskräfte

Der Diskussionsprozess in der Gruppe war insgesamt von großer Disziplin und einer respektvollen Gesprächskultur geprägt. Die TeilnehmerInnen waren im Gespräch geduldig und achteten offensichtlich darauf andere aussprechen zu lassen, es kam

kaum zu Unterbrechungen. Die Anzahl der Wortmeldungen und Sprechzeiten variierte nach einer Eröffnungsrunde. Drei der TeilnehmerInnen nahmen jeweils rund ein Viertel der Zeit und Wortmeldungen für sich in Anspruch, das restliche Viertel verblieb für die übrigen zwei TeilnehmerInnen zu etwa gleich großen Anteilen.

Hinsichtlich des vorgegebenen Themas zeigte sich von Beginn an ein breiter Konsens in der Gruppe. Es gab keine heftig diskutierten Inhalte oder Meinungsunterschiede. Vielmehr stellten die einzelnen TeilnehmerInnen die in ihren Einrichtungen übliche Praxis und ihre Erfahrungen in Bezug auf Supervision dar und verglichen diese ansatzweise mit den anderen TeilnehmerInnen. Im Laufe der Diskussion wurde dem Vorredner ganze neunzehn Mal zugestimmt. Von dem, was andere TeilnehmerInnen als Qualitätserwartungen oder als gängige Praxis in ihrer Organisation präsentierten, wurde nur wenig hinterfragt.

Vereinzelt wurden Unterschiede in der Ausgestaltung herausgearbeitet, ohne diese als gut oder schlecht zu bewerten: „*Aber ihr habt schon auch Unterschiede in den einzelnen Standorten?*“ (Tr.A-TN3, Z.177), „*Bei uns ist es ja ein bisschen anders gewesen...*“ (Tr.A-TN3, Z.193).

Die größte Dichte an Wortmeldungen, wo auch ansatzweise kurze Diskurse entstanden, gab es beim Thema der (mehrjährigen) Dauer von Supervisionsprozessen, beim Ort der Supervision und bei der Gestaltung und Atmosphäre der Sitzungen, z.B. „*...ein bisschen kuschelig darf es schon sein*“ (S.18, Z.596).

Zusammenfassend könnte man die Diskussion als sehr harmonisch beschreiben. Die Form der Diskussion entspricht im Wesentlichen einem parallelisierenden Diskursmodus, bei dem Erzählungen und Beschreibungen aneinander gereiht werden (Bohnsack, Schäffer, 2001, S.336).

Daraus lassen sich verschiedene Hypothesen bilden: Zum einen, dass es in der Gruppe zu diesem Thema keinen großen Diskussionsbedarf gibt. Einerseits kannten sich die DiskutantInnen durch verschiedene berufliche Netzwerke, und im Feld der Sozialpädagogik ist vieles, was die Qualität von Supervision definiert, ohnehin in diversen Fachstandards angedeutet und somit den Führungskräften klar. Zum anderen, dass es nur geringfügige Unterschiede in den Meinungen gibt, die Führungskräfte die Praxis der anderen Einrichtungen als deren Zuständigkeit sehen und nicht hinterfragen, zugleich die Freiheit der individuellen Ausgestaltung für sich selbst in Anspruch nehmen und mit ihrer eigenen Praxis zufrieden sind.

7.1.2. Interpretation der behandelten Themen

Aus den besprochenen Themen und Inhalten der Gruppendiskussion lassen sich Qualitätsaspekte herausarbeiten, die sich im Wesentlichen an den Qualitätsdimensionen nach Donebedian orientieren (vgl. Kapitel 2.3.).

Wie sich in der Analyse der einzelnen Aspekte und Kriterien zeigte, ist es bisweilen nicht ganz einfach, diese eindeutig den Bereichen Struktur- oder Prozessqualität zuzuordnen; manche können beiden zugerechnet werden.

Supervision wurde von den TeilnehmerInnen allgemein als wesentliches Qualitätssicherungsinstrument im sozialpädagogischen Feld anerkannt: *„Ich glaube, da sind wir uns auf Leitungsebene eh einig, dass das ein notwendiges Instrument ist“* (Tr.A-TN4, Z.327). Auch von den MitarbeiterInnen wird die Supervision angeblich sehr geschätzt: *„Wir machen diese jährlichen Mitarbeiterbefragungen... und da schneidet die Supervision immer extrem gut ab“* (Tr.A-TN4, Z.248).

7.1.2.1. Aspekte der Strukturqualität aus der Sicht der Führungskräfte:

Sehr viele Wortmeldungen der Führungskräfte bezogen sich auf die Strukturebene der Supervision bzw. der strukturellen Qualität von Supervision. Dieser Fokus ist wenig überraschend, wenn man bedenkt, dass die Sicherstellung und Einhaltung von Strukturen und (Kosten)Rahmenbedingungen auch ein wesentlicher Bestandteil der täglichen Arbeit von Führungskräften in sozialen Organisationen darstellt.

- In der Diskussion zeigte sich, dass der Grad an Strukturierung und Standardisierung bei der **Beauftragung von SupervisorInnen** zwischen den einzelnen Einrichtungen und Organisationen stark variiert. Nur eine der teilnehmenden Organisationen (mit den meisten MitarbeiterInnen) hat zusätzlich zur Richtlinie der Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich zu Supervision in sozialpädagogischen Einrichtungen eigene **verschriftliche Standards** zur Supervision und legt darauf auch besonderen Wert: *„Wir haben an die 25 oder 30 Supervisoren, mit denen wir zusammenarbeiten, und wir haben vor ein paar Jahren versucht das ein Stückweit zu formalisieren, indem wir eine Art Rahmenpapier erarbeitet haben, wo wir uns positionieren.“* (Tr.A-TN4, Z.45f). Dies erfolgte in einem umfangreichen Qualitätssicherungsrahmen der Organisation. Eine weitere Führungskraft gab an, sie habe den Wunsch

einen Rahmen zu verschriftlichen, dies aus zeitlichen Gründen aber noch nicht geschafft.

Supervisionsvereinbarungen mit einzelnen SupervisorInnen existieren in fast allen Einrichtungen, wobei diese unterschiedlich detailliert ausformuliert sind. Alle TeilnehmerInnen kennen die SupervisorInnen und haben teilweise Kontakt mit ihnen.

Regelmäßige Zielvereinbarungs-/Feedbackgespräche mit SupervisorInnen werden von zwei TeilnehmerInnen geführt: „*Wir machen so Jahresverträge mit übergeordneten Zielen... die werden auch verschriftlicht, damit der beauftragte Supervisor weiß, da möchte ich dranbleiben... das wird evaluiert nach einem Jahr*“ (Tr.A-TN4, Z.59f); „*Rückkoppelungsgespräche haben wir auch so einmal im Jahr... da gebe ich auch gewisse Sachen vor... und bekomme auf der Prozessebene Informationen vom Supervisor, das ist total wichtig*“ (Tr.A-TN5, Z.153f).

Insgesamt zeigten sich in diesem Bereich Unterschiede, wie sehr Führungskräfte sich in den Supervisionsauftrag einbringen bzw. wie viel Kontrollanspruch die jeweilige Organisation der SupervisorIn gegenüberstellt. Während sich einzelne Führungskräfte mit mündlichen Absprachen mit den SupervisorInnen begnügen, beanspruchen andere für sich durchaus auch das Recht Supervisionsaufträge zu entziehen oder -prozesse zu beenden: „*...und ich habe auch schon Supervisionen dann beendet, ich habe gesagt ‚Das hören wir jetzt auf, das ist mir zu wenig‘...*“ (Tr.A-TN4, Z.76)

- Hinsichtlich der **Auswahl der SupervisorInnen** zeigte sich ein relativ einheitliches Bild. Die Führungskräfte überlassen es im Wesentlichen den sozialpädagogischen Teams, sich eine/n SupervisorIn selbst auszuwählen, d.h. diese Aufgabe wird unter Maßgabe der vom Land Oberösterreich vorgegebenen Rahmenbedingungen (Kosten, Ausbildung, Verbandszugehörigkeit) an die Teams delegiert: „*Aussuchen können sich die Teams die Supervisoren eigentlich selber, es gibt Kennenlerngespräche, wo das ganze Team dabei ist...*“ (Tr.A-TN5, Z.113); „*... da mische ich mich überhaupt nicht ein. Es muss nur ein gewisser Kostenrahmen eingehalten werden*“ (Tr.A-TN2, Z.180).

Oftmals erfolgt die Auswahl basierend auf Empfehlungen oder auf positiven Vorerfahrungen, die ein anderes Team oder eine andere Wohngruppe mit einer

SupervisorIn gemacht hat, zum Teil auch in der gleichen Einrichtung. Auch die regionale Verfügbarkeit von geeigneten SupervisorInnen spielt hier eine Rolle, „... über die Jahre kennt man halt auch schon die, die bei uns in der Region ansässig sind, und man weiß halt auch schon ein bisschen, wer ist da gut, wer ist da nicht so gut... die sind meistens sogar über Jahre in der Einrichtung“ (Tr.A-TN5, Z.119ff); „Die ist so super, da haben die anderen gesagt, ‚die nehmen wir auch‘“ (Tr.A-TN2, Z.183).

Eine Organisation beschränkt die Auswahl durch eine Vorselektion anhand einer intern geführten Liste von anerkannten SupervisorInnen, auf die man sich durch Bewerbung setzen lassen kann: „Das ist jetzt kein großes Bewerbungsverfahren, kein Hearing... Wir schauen uns an, was hat der für Qualifikation und Lebenslauf, Schwerpunkte, regionale Einzugsmöglichkeiten... Die Informationen schreiben wir dann auf die Liste, und aus der Liste können unsere Teams auswählen“ (Tr.A-TN4, Z.90f). Die Organisation behält sich jedoch auch die Beendigung eines Vertragsverhältnisses oder Streichung von der Liste vor: „... da war mir zu wenig Qualität dahinter“ (Tr.A-TN4, Z.78).

- Mehrmals in der Diskussion kam das Thema der **Dauer von Supervisionsprozessen** zur Sprache. Hier gab es durchaus unterschiedliche Ansichten, wie lange ein Team mit der gleichen SupervisorIn zusammenarbeiten sollte, und auch sehr unterschiedliche Erfahrungswerte, die von zwei bis zehn Jahren reichten und auch eine Rückkehr zu früheren SupervisorInnen beinhalteten. Nach einigen Wortmeldungen kam es zu einer Einigung auf zwei bis drei Jahre als geeignete Dauer, „Wir haben das schon, dass unsere Teams nach zwei, drei Jahren wechseln sollen... das ist eine Vorgabe von mir... Die Supervisoren, die sich bewährt haben, werden im Haus weiterempfohlen und begleiten dann andere Teams“ (Tr.A-TN5, Z.125f). In Ausnahmefällen sollten bis zu fünf Jahren möglich sein: „Aber ich verstehe nicht, warum man nicht, wenn man gut zusammenarbeitet mit jemandem, nicht mehr als drei Jahre zusammenarbeiten soll? Wieso nicht fünf Jahre oder so?“ (Tr.A-TN1, Z.485). Darauf folgte ein Praxisbeispiel als Gegenargument „...der hat eine gewisse Betriebsblindheit entwickelt... ist immer mehr zum Teil des Teams geworden... da habe ich gemerkt, es braucht jetzt wieder mehr Inputs von außen“ (Tr.A-TN2, Z.491). Eine Teilnehmerin kam zu dem Schluss, „dass es eine persönliche Qualität des

Supervisors ist, wenn er selbst auch sagt, ich arbeite nicht so lang mit euch“ (Tr.A-TN5, Z.502).

- Die inhaltliche und personelle **Trennung von Fallsupervision und Teamsupervision** war ebenfalls ein zentrales Thema in der Gruppendiskussion. Eine Organisation trennt diese Supervisionsformen strikt und arbeitet mit unterschiedlichen SupervisorInnen für die beiden Bereiche/Aufgaben. Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass diese Trennung zwischen Fall- und Teamsupervision offenbar auf einer internen Entwicklung basiert, deren Gründe nicht oder nicht mehr bekannt sind. Auch gab es keine fachliche Begründung für diese Vorgangsweise: *„Warum wir das haben, das weiß ich jetzt gar nicht... das hat sich irgendwie so eingebürgert... ob das gescheit ist oder nicht, kann ich gar nicht sagen...“ (Tr.A-TN2, Z.87).* Die anderen TeilnehmerInnen gaben an, dass beide Supervisionsformen mit der gleichen SupervisorIn und im gleichen Setting stattfinden, dass aus ihrer Sicht jedoch der Schwerpunkt auf Fallsupervision liegen solle: *„...zwei Drittel sollen Fallsupervision sein, ein Drittel soll sich auf Teamsupervision beziehen“ (Tr.A-TN4, Z.49), „wobei das natürlich schwimmt... manchmal kann es schon sein, dass ein Team die ganze Zeit nur auf der Teamebene arbeitet... da schaue ich immer, dass ich das auch mit den Supervisoren bzw. den Gruppenleitern bespreche... Es soll beides Platz finden... es soll nichts verloren gehen“ (Tr.A-TN5, Z.106ff).* Ein Teilnehmer sah den vorrangigen Fokus der Supervision auf der Teamebene, während die Fallbesprechungen größtenteils in der wöchentlichen Teamsitzung stattfinden sollten: *„Für mich ist das ein Qualitätskriterium im Alltag zu schauen, wie geht ein Team mit sich um, auch bei Kontroversen und schwierigen Themen“ (Tr.A-TN3, Z.342).*

Die Trennung von Fall- und Teamsupervision ist ein Praxiszugang, der v.a. aus der Perspektive der psychoanalytischen Supervision stark kritisiert wird. Diese Unterscheidung sei nicht valide, zumal sich beispielsweise unbewusste Teamkonflikte in der Fallarbeit widerspiegeln würden. Ebenso bestünden in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe immer spezifische Übertragungsmuster, die sich auf die Teamdynamik auswirken. Reine Teamsupervision ohne Fallarbeit könne leicht zu einer ritualisierten Klagerunde und somit wirkungslos werden (Hamburger, Mertens, 2016. S.156).

- Unterschiede zeigten sich in der Praxis und den Einschätzungen zum **Ort der Supervision**, d.h. ob Supervision besser am Arbeitsort oder außerhalb der Einrichtung, z.B. in den Räumlichkeiten der SupervisorIn stattfinden soll. Eine Führungskraft stellt es den MitarbeiterInnen frei den Supervisionsort selbst zu wählen, wenngleich den Wohngruppenteams eine Supervision außerhalb empfohlen wird: *„Wir lassen es die Leute aussuchen, also den Teams. Ich persönlich bin der Meinung, dass es nicht gescheit ist das am Arbeitsplatz zu machen, speziell in den Wohngruppen...“* (Tr.A-TN4, Z.354).

In einem Fall wird die Supervision in der Einrichtung durch die Organisation mehr oder weniger vorgeschrieben, *„... bei uns ist die Supervision im Haus ... die Fahrt zum Supervisor wäre keine Dienstzeit sondern Freizeit“* (Tr.A-TN5, Z.348), wobei dies von der betreffenden Führungskraft als positiv bewertet wird: *„Wenn Supervision am Arbeitsplatz war, dann war das für mich eigentlich stressfreier“* (Tr.A-TN5, Z.379). Alle anderen TeilnehmerInnen gaben an, die Supervision möglichst außerhalb der Einrichtung abhalten zu wollen, weil es am Arbeitsort zu viele Störungen gäbe, die der Supervision wenig zuträglich sind: *„Ich finde es gescheit, wenn es außerhalb ist, weil man einfach weniger gestört wird, und wenn es nur die Gedanken sind. Es spielt eine Rolle, ob ich da in den eigenen Räumlichkeiten bin“* (Tr.A-TN3, Z.362). *„Wir haben alle außerhalb... grundsätzlich geht es, dass das ganze Team dabei ist, weil die Haushälterin die Stellung hält“* (Tr.A-TN2, Z.361). Von einer Führungskraft wurde kritisch angemerkt, dass ein Wohngruppenteam ihre Supervision in der Einrichtung machen musste, *„weil der Supervisor keine Räumlichkeiten hat. Also, das war für mich verblüffend, dass es so etwas gibt. Ich bin davon ausgegangen, dass jeder ein Büro oder einen Raum für seinen Klienten hat“* (Tr.A-TN3, Z.370). Hier gibt es also eine Erwartung bzgl. verfügbarer Räumlichkeiten.

- Bei den Aussagen zur **Dauer von Supervisionssitzungen** zeigten sich nur wenige Unterschiede. Drei der fünf TeilnehmerInnen sprachen über eine beobachtbare Tendenz bei den Teams, von ursprünglich zwei auf drei Arbeitseinheiten pro Sitzung umzustellen. Begründet wurde dies mit Schwierigkeiten die Vorgabe der Kinder- und Jugendhilfe von mindestens 24 Einheiten pro Jahr (vor allem im Sommer) zu erfüllen. Dies gelinge besser mit drei Arbeitseinheiten; dann seien nur mindestens acht Termine pro Jahr erforderlich.

Auch könne in den längeren Sitzungen besser und konzentrierter gearbeitet werden (Tr.A-TN5, Z.146ff).

- Allgemeine Übereinstimmung bestand auch beim Thema von zusätzlicher **Einzelsupervision** für MitarbeiterInnen. Alle TeilnehmerInnen gaben an, dass sie im eigenen Ermessen als LeiterInnen im Einzelfall die Möglichkeit haben zusätzlich zur Teamsupervision auch Einzelsupervision für MitarbeiterInnen zu genehmigen und dies im Bedarfsfall auch tun. Dies wird z.B. bei besonderen Belastungssituationen für einen begrenzten Zeitraum bzw. ein bestimmtes Ausmaß gewährt – genannt wurden zwischen zwei und fünf Stunden; auch die Kosten dafür werden übernommen. Haltungsunterschiede zeigten sich im Hinblick darauf, ob Einzelsupervision auch angeordnet werden könne bzw. mit wieviel Nachdruck die Führungskraft eine Supervision empfehlen könne. Der Großteil der Gruppe sprach sich klar für die Freiwilligkeit der Einzelsupervision aus, „... wenn es Situationen gibt, wo etwas passiert ist in der Arbeit ... irgendein dramatisches Erlebnis, wo wir sagen ‚Schau dir das bitte in einer Supervision an...‘“ (Tr.A-TN4, Z.437f).
- Bzgl. der **Teilnahme der Leitung** an der Supervision gab es einen allgemeinen Konsens bei den Führungskräften, dass die unmittelbare Teamleitung auf jeden Fall an der Supervision teilnehmen solle, z. B. „... der Leiter oder Gruppenleiter der Wohngemeinschaft ist verpflichtend mit dem Team dabei“ (Tr.A-TN4, Z.79). Höherrangige Führungskräfte wie Einrichtungsleitungen oder GeschäftsführerInnen würden jedoch nur bei Bedarf teilnehmen, wenn dies von den MitarbeiterInnen gewünscht sei: „Bei der Teamsupervision bin ich nur auf Einladung dabei, was selten vorkommt... bei der Fallsupervision ist grundsätzlich immer Open House, wenn ich Zeit habe, bin ich dabei...“ (Tr.A-TN2, Z.169f).
- Ein letztes Element der Strukturqualität zeigte sich in der gewünschten **Passung** zwischen der Person der SupervisorIn und der jeweiligen Organisation. Dabei bezogen sich die Führungskräfte in der Diskussion nicht nur auf Feldkompetenz, sondern v.a. auf das Leitbild, das **Menschenbild** der Einrichtung und die wechselseitige Kompatibilität der SupervisorInnen damit: „Also vom Menschenbild sollte der Supervisor schon ein bisschen zur Einrichtung oder Organisation passen... ob das jetzt psychoanalytisch,

tieferpsychologisch oder lösungsorientiert ist...“ (Tr.A-TN5, Z.329f). Das heißt, eine SupervisorIn soll auch von ihrem Ausbildungshintergrund und ihrer Haltung her mit der Einrichtung harmonisieren.

7.1.2.2. Aspekte der Prozessqualität aus der Sicht der Führungskräfte:

- Hohe Übereinstimmung gab es hinsichtlich der Erwartungen an die **fachlichen und persönlichen Qualitäten** der SupervisorInnen. Genannt wurden hier ein achtsamer und respektvoller Umgang mit den MitarbeiterInnen in der Supervision. SupervisorInnen sollen die Bereitschaft und Fähigkeit mitbringen die MitarbeiterInnen zu stützen, empathisch sein und und bei Bedarf auch zu trösten, Wertschätzung für die Arbeit der SozialpädagogInnen zu zeigen. Als lobenswert wurde ein Supervisor erwähnt, denn er *„hat immer mit größter Achtung von dieser Arbeit geredet* (Tr.A-TN1, Z.6).

Neben positiven persönlichen Eigenschaften sowie **Fach- und Feldkompetenz** erwarten sich Führungskräfte auch, dass in der Supervision etwas passieren soll. Zuhören alleine reicht hier nicht aus. SupervisorInnen sollen in ihrer Arbeit mit einer **Methodenvielfalt** aufwarten können. Sie sollen flexibel auf unterschiedliche Fragestellungen reagieren können und nicht davor zurückscheuen, auch heikle und schwierige Themen anzusprechen. Sie sollen Zusammenhänge in Teams erkennen und aufzeigen. *„Ich möchte, dass die Person da vorbereitet hineingeht und die Supervision auch nachbereitet. Das ist für mich eine Erwartungshaltung und auch ein Qualitätskriterium“* (Tr.A-TN4, Z.537). Dabei soll ein Setting und eine Atmosphäre geschaffen werden, die es den MitarbeiterInnen ermöglicht sich einzulassen und mitzuarbeiten, also *„... vom Supervisor so geschaut wird, dass die Leute auch eine Arbeitshaltung haben können“* (Tr.A-TN5, Z.582) und *„... dass sie ein gutes Arbeitsklima herstellen, dass das auch produktiv sein kann“* (Tr.A-TN5, Z.594). Das zeigt einen gewissen Effizienzgedanken, der sich später im Kapitel Ergebnisqualität noch einmal findet. Die SupervisorInnen sollen einen *„aktiven Part in der Supervision einnehmen, bestehende Widerstände bei einzelnen und im Team auflösen können, MitarbeiterInnen aus der Reserve locken und auch fordern“*, *„... auch dranbleiben können und einen wirklich konfrontieren“* (Tr.A-TN1, Z.8ff). *„Die Frage ist... wieviel **Input** kommt da vom Supervisor für die Arbeit direkt,*

oder wie weit unterstützt er sozusagen die Mitarbeiter mit dem, was sie tun?“ (Tr.A-TN2, Z.265).

Zusätzlich sollen SupervisorInnen gute **organisatorische Fähigkeiten** mitbringen, flexibel in der Zeitplanung und verlässlich bei der Verrechnung der Supervisionen sein. Es ist „... wichtig, dass die Rechnungen passen, dass sie keine Termine vergessen und auch pünktlich sind. Das gehört für mich auch zur Qualität...“ (Tr.A-TN5, Z.544).

- Im Zuge der Diskussion über die Dauer der Supervision kristallisierte sich ein weiteres Thema heraus, das man mit **professioneller Nähe und Distanz** beschreiben könnte. In einem Beispiel erzählt ein Teilnehmer „...die haben schon ewig mit der Supervisorin zusammengearbeitet... die waren erstens per ‚Du‘, haben sich begrüßt mit Bussi links, Bussi rechts mit der Supervisorin... und ich habe mir gedacht, ich sage da nicht, was ich mir denke, weil ich das Vertrauen nicht habe, dass das objektiv ist... dass die überparteilich ist“ (Tr.A-TN4, Z.505ff).

Hier wurde die beobachtete Nähe und Vertrautheit zwischen der Supervisorin und einzelnen Teammitgliedern für andere, die sich Allparteilichkeit und eine Vertrauensbasis erwartet hätten, als großer Qualitätsmangel erlebt.

- Das im Kapitel zur Strukturqualität schon ansatzweise beschriebene Thema der Evaluation bezieht sich natürlich auch auf die Prozessqualität von Supervision. Wenn Supervision allgemein der Qualitätssicherung dienen soll, dann sollten regelmäßige **Zielvereinbarungs- und Feedbackgespräche** stattfinden, was aber nur von zwei TeilnehmerInnen angeführt wurde: „Rückkoppelungsgespräche haben wir einmal im Jahr... und ich bekomme auf der Prozessebene Informationen vom Supervisor“ (Tr.A-TN5, Z.153f). Ob und wie viel sich Führungskräfte in Auftragsklärung, -vergabe und -evaluierung einbringen, ist sehr unterschiedlich und hängt - wie bereits erwähnt - stark vom jeweiligen Kontrollanspruch der Organisation ab.
- Eine kurze Diskussion ergab sich zum Thema, ob unter bestimmten Umständen (Einzel)**Supervision für MitarbeiterInnen angeordnet** werden könne. Dabei kamen die TeilnehmerInnen zu dem Konsens, dass Supervision eher empfohlen als angeordnet werden soll, z.B. wenn ein Mitarbeiter sich in einer belastenden Situation befinde, die sich auf seine Arbeit auswirkt: „Wenn es jetzt

eine Situation gibt, oder es passiert etwas in der Arbeit – jemand stirbt im schlimmsten Fall – oder irgendein dramatisches Erlebnis, wo wir dann anbieten, sich das in einer Supervision anzuschauen“ (Tr.A-TN4, Z.435f). Fast alle teilnehmenden Organisationen ermöglichen es ihren Bereichsleitungen ca. zwei bis drei Einheiten Einzelsupervision zusätzlich zur Teamsupervision zu genehmigen, die dann auch vom Arbeitgeber finanziert wird. Eine Organisation gab an dies im Rahmen der betrieblichen Gesundheitsvorsorge auch ohne Angabe von Gründen möglich zu machen.

- In Bezug auf Methoden zur **Feststellung der Qualität** von Supervision wurde von DiskutantInnen angemerkt, dass dies grundsätzlich schwierig sei: *„Wir können uns in erster Linie eigentlich nur auf die Rückmeldungen der Mitarbeiter verlassen... das ist ja trotzdem eine subjektive Wahrnehmung.“ (Tr.A-TN4, Z.243). Eine Organisation führt jährliche MitarbeiterInnenbefragungen durch, in der u.a. die Zufriedenheit mit internen Besprechungsstrukturen und Reflexionsmöglichkeiten abgefragt wird, „... und da schneidet Supervision immer extrem gut ab... ist immer vergleichsweise hoch bewertet“ (Tr.A-TN4, Z.248f).*

7.1.2.3. Aspekte der Ergebnisqualität aus der Sicht der Führungskräfte:

Einige Qualitätskriterien bzw. Erwartungen an Supervision bezogen sind auf Nutzen und Wirkung von Supervision, also die Ergebnisqualität.

- Die TeilnehmerInnen stimmten überein, dass Supervision dann gelungen sei, wenn sie dazu beitrage, dass **neue Ansichten, Erkenntnisse** und **Handlungsideen** für die Arbeit der SozialpädagogInnen gewonnen werden und das **Team gestärkt** werde: *„Das Messkriterium vom Leiter sollte sein, das Team auch arbeitsfähig zu halten und möglichst produktiv in der Arbeit zu machen“ (Tr.A-TN1, Z.253), „... wenn sie dann hinausgegangen sind mit einer neuen Sicht über die Jugendlichen, dann war viel gut gemacht“ (Tr.A-TN1, Z.234), „... wenn ich merke, die Leute können einfach besser mit dem umgehen, dann habe ich das Gefühl, dass die Supervision erfolgreich oder gut ist... wenn es darum geht gewisse Sachen durchzustehen“ (Tr.A-TN2, Z.272), „...dass Erkenntnisse, die sie erarbeitet haben, dann auch in der Praxis wirksam sind oder zumindest umgesetzt werden ... wenn ich merke, da entwickelt sich etwas im Team“ (Tr.A-*

TN5, Z.281ff). Es geht hier also fast immer um beobachtbare, erlebbare **Auswirkungen** der Supervision **auf ein Team** und/oder **seine Arbeit**.

- Die Funktion von **Psychohygiene** und **Entlastung** wird von den meisten Führungskräften anerkannt und gewünscht: *„Braucht es auch, Frust abzuladen...“* (Tr.A-TN2, Z.296), *„... es darf auch ein bisschen kathartisch sein“* (Tr.A-TN1, Z.313). Dabei wird jedoch auch eingeschränkt, dass Jammern in der Supervision nicht zum Selbstläufer werden und gegen die Organisation gerichtet sein sollte: *„Was ich als schlechte Qualität empfinde... wenn das ganze Team drinnensitzt und über die Firma und die Chefs schimpft“* (Tr.A-TN2, Z.295), *„Eine Suder-Vision ist dann nicht Klasse... das ist nicht konstruktiv“* (Tr.A-TN2, Z.299) < Anm.: Sudern = österr.: jammern, klagen >
- Von einzelnen LeiterInnen wurde in diesem Zusammenhang auch auf den Wert der Arbeitszeit der SozialpädagogInnen hingewiesen und Supervision dann als mangelhaft bewertet, wenn eben diese Zeit aus ihrer Sicht verschwendet würde: *„Ich halte es fast für vergeudete Zeit, wenn man eine Dreiviertelstunde drinnen sitzt und nur über das Wetter redet“* (Tr.A-TN2, Z.28). Das bedeutet, Supervision soll **zielgerichtet und auf berufliche Themen fokussiert** sein.

7.2. Gruppendiskussion der sozialpädagogischen Fachkräfte (SupervisandInnen)

Der Inhalt der Gruppendiskussion der sozialpädagogische Fachkräfte wurde schriftlich in Transkript B übertragen. An der Gruppendiskussion nahmen fünf sozialpädagogische Fachkräfte aus oberösterreichischen Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe teil, die direkte Betreuungsarbeit in Wohngruppen mit sehr ähnlichen Strukturen leisten.

Alle TeilnehmerInnen haben mindestens fünf oder mehr Jahre einschlägige Arbeitserfahrung im stationären Betreuungssetting mit Kindern und Jugendlichen. Zwei der DiskussionsteilnehmerInnen waren Frauen, die übrigen drei waren Männer. Zu erwähnen ist auch, dass zwei der SozialpädagogInnen in ihren Wohngruppen auch eine Zusatzaufgabe als Gruppen- bzw. TeamleiterInnen wahrnehmen.

Es handelt sich bei den sozialpädagogischen Fachkräften also um direkte NutzerInnen der Supervision.

7.2.1. Meinungbildungsprozess in der Gruppe der SozialpädagogInnen

Anders als in der Diskussion der Führungskräfte, war in dieser Gruppendiskussion die Gesprächskultur insgesamt viel dynamischer, mit weniger Ordnung, einigen Unterbrechungen und auch mehr gegensätzlichen Meinungen. Auch die Anzahl und Dauer der Wortmeldungen der einzelnen TeilnehmerInnen variierten sehr stark. Auffallend war, dass v.a. zwei TeilnehmerInnen mit der längsten Berufserfahrung und zusätzlicher Leitungsfunktion den Diskussionsprozess zeitweise dominierten und miteinander mehrfach in einen Diskurs kamen. Die Analyse der Gesprächsanteile ergab, dass diese recht ungleich verteilt waren: Zwei Teilnehmer beanspruchten zusammen mehr als die Hälfte der Redezeit und der Wortmeldungen für sich, während zwei weitere auf Anteile von je 1/5 kamen, eine Teilnehmerin dagegen nur auf 1/10. Beim Thema Qualität in der Supervision zeigten sich in der Gruppe durchwegs unterschiedliche Meinungen, wobei in Teilbereichen meist dann aber ein Konsens erzielt werden konnte, wenn die VorrednerInnen ihren Standpunkt noch einmal erklärten und relativierten.

Die intensivsten Diskurse gab es beim Thema einer vermeintlichen Priorität von Teamsupervision gegenüber Fallsupervision bzw. ob diese überhaupt zu trennen seien. Auch im Hinblick darauf, was denn Aufgabe und Auftrag einer SupervisorIn sein sollte, gab es recht unterschiedliche Standpunkte.

Im Zuge der Diskussion wurden von den TeilnehmerInnen Qualitätsmerkmale und Erwartungen zu Prozess, Inhalt und Ergebnissen von guter Supervision quasi kumulativ zusammengetragen, wo es unter den Anwesenden im Wesentlichen einen Konsens gab.

Zusammenfassend könnte man diese Gruppendiskussion als teilweise kontrovers mit sichtbaren Konsensbestrebungen beschreiben.

Hierzu könnte man folgende Hypothesen bilden: Obwohl die Gruppe der sozialpädagogischen Fachkräfte an sich homogen war, wirkten in der Diskussion auch Unterschiede in Bezug auf Berufserfahrung, Status (Leitungsfunktion) und Geschlecht. Auch in dieser Gruppe gab es einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch über die Praxis und Erfahrungen mit Supervision, wobei diese untereinander sichtlich mehr in Frage gestellt und diskutiert wurden als in der Gruppe der Führungskräfte.

Man könnte annehmen, dass die Diskussion mit mehr Energie und Emotion geführt wurde, weil das Thema Supervision den direkten NutzerInnen in mehrfacher Hinsicht

näher liegt als den Führungskräften, die sozusagen „nur“ als AuftraggeberInnen fungieren. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind damit in ihrem beruflichen Handeln und Alltag viel mehr beschäftigt und vielleicht auch mehr daran interessiert, aus der Supervision einen Nutzen für sich selbst, ihr Team und im Idealfall auch ihre KlientInnen zu ziehen.

7.2.2. Interpretation der behandelten Themen

Die Themen der Gruppendiskussion der SozialpädagogInnen wurden - ähnlich wie schon bei der Analyse der Führungskräfte-Diskussion - anhand der drei Qualitätsdimensionen nach Donebedian codiert und herausgearbeitet.

Bei den sozialpädagogischen Fachkräften zeigten sich dabei recht klare Vorstellungen, worauf sie in Bezug auf Supervision besonderen Wert legen, und auch, worin sie schlechte Qualität von Supervision sehen.

7.2.2.1. Aspekte der Strukturqualität aus der Sicht der SozialpädagogInnen

Aspekte der Strukturqualität zeigten sich in der Diskussion der sozialpädagogischen Fachkräfte v.a. in Bezug auf die Auswahl der SupervisorInnen, Rahmenbedingungen und Vorgaben der Organisation, Auftragsklärung und Setting.

- Von den Fachkräften wurde im Zusammenhang mit Qualitätserwartungen die **Auswahl der SupervisorInnen** genannt. Einerseits wurde bemerkt, dass die Teams darin relativ frei sind, andererseits es auch Erwartungen und Vorgaben der Organisation gebe. Zwei TeilnehmerInnen sprachen eine Schwierigkeit bei der Auswahl der SupervisorInnen damit an, dass der **Ort der Supervision** oft von der Organisation vorgeschrieben wird, z.B. dass diese in der eigenen Einrichtung stattfinden müsse: *„Seitdem die Supervisoren hereinkommen müssen, ist es auch schwieriger geworden, dass man die kriegt ... wir haben Schwierigkeiten gehabt, dass die dann auch herkommen. Dann nimmst du halt einen von denen, die überblieben“* (Tr.B-TN5, Z.298ff). Das bedeutet, diese Einschränkung kann u. U. den Auswahlprozess dahingehend beeinflussen, dass man gezwungenermaßen einen Kompromiss eingeht und eigene (Qualitäts)Erwartungen etwas hintanstellt.

- Unterschiede zeigten sich bei den erlebten **Vorgaben** durch Führungskräfte der einzelnen Organisationen. Während die Rahmenbedingungen von der Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich festgelegt und allgemein gültig sind, zeigen sich in diesem Rahmen durchaus unterschiedliche Zugänge und Haltungen in den einzelnen Organisationen. Das betrifft auch das Selbstverständnis, wie weit sich die Organisation als AuftraggeberIn der Supervision sieht, oder diese Rolle an Bereichsleitungen und Teams delegiert. Die TeilnehmerInnen beschrieben unterschiedliche Ausmaße der direkten **Einflussnahme** der Organisation, was Supervision betrifft, z.B. Vorgaben für die SupervisorInnenauswahl, welche Haltung und welchen Background eine SupervisorIn mitbringen müsse, damit eine Passung mit der Organisation erzielt wird. Während sich die meisten LeiterInnen nicht allzu aktiv in den Supervisionsprozess einmischten, gab der Vertreter einer Organisation an, dass die Führungsebene legitimer Weise mitentscheide: *„Es kommt natürlich auch darauf an, was der Supervisor von deinem Chef für einen Auftrag kriegt ... Auftraggeber für die Supervision ist die Geschäftsführung, und die haben auch ein Ziel mit der Supervision. Wer zahlt, schafft an, das darf man nie ganz außer Acht lassen. Das ist immer präsent“* (Tr.B-TN2, Z.308f). *„Es gibt ein gewisses Konzept in jedem Unternehmen, und mit dem muss ich als Team und als Supervisor können, sonst wird das nichts, sonst bin ich fehl am Platz Man muss schon auch die Intentionen des Auftraggebers sehen, wenn man über Supervision allgemein spricht Ein Supervisor ist immer ein Diener mehrerer Herren, das ist nicht zu übersehen“* (Tr.B-TN2, Z.518ff).
- In der Diskussion kam mehrfach das Thema der Verantwortung für die Supervision und deren Erfolg zur Sprache, die nicht nur beim Auftraggeber (der Organisation) und bei der SupervisorIn anzusiedeln sei, sondern auch bei den Teammitgliedern selbst liege.

Als strukturelle Voraussetzung wurde von einem Teilnehmer eingebracht, dass vorab *„Erwartungen zumindest anfangs mit dem Supervisor besprochen gehören... es gibt da ganz unterschiedliche Erwartungen“* (Tr.B-TN2, Z.11). Neben der **Vorbesprechung** zwischen Organisation und SupervisorIn sah es ein anderer Teilnehmer als wichtig an, dass auch auf Seiten des Teams diesbezüglich Vorarbeit in Richtung Klarheit der **Erwartungen** geleistet werden sollte: *„...ich fände es lässig, bevor man jemanden sucht, dass man sich im*

Team klar wird, ‚Was wollen wir von der Supervision?‘... weil das schon einmal gut ist, wenn man das von jedem Einzelnen erhebt und einholt ‚Um was geht es bei der Supervision? Welche Art von Supervision stelle ich mir vor?‘ Da geht es nicht darum, dass sie entscheiden dürfen, sondern darum, dass ihnen selber mal klar wird, ‚Warum will ich eigentlich Supervision, was kann es mir bringen?‘ ... dazu gehört auch die Reflexion von eigenen Vorerfahrungen mit Supervision...“ (Tr.B-TN1,TN2; Z.250-283).

- Als abschließendes relevantes Strukturmerkmal guter Supervision wurde von den TeilnehmerInnen das **Setting** genannt, in dem die Supervision stattfindet. Dazu gehören auch die räumlichen Gegebenheiten. Dies könnte man zum Teil ebenso dem Bereich der Prozessqualität zuordnen.

7.2.2.2. Aspekte der Prozessqualität aus der Sicht der SozialpädagogInnen

Sehr viele Aussagen in der Diskussion bezogen sich auf den Prozess und Inhalte von Supervision, wo die TeilnehmerInnen ausschlaggebende Qualitätskriterien verorteten.

- Besonders wichtig erschien den sozialpädagogischen Fachkräften der Aspekt der **Passung** zwischen Team und SupervisorIn. In dem Kontext wurden deren beruflicher Background, ihre Ausbildung, beraterische Kompetenz und Haltung genannt. SupervisorInnen sollen in dieser Hinsicht gut zur Organisation und zum Team der SupervisandInnen passen.

„Sie haben auch unterschiedliche Herangehensweisen, denke ich... Also, Z kommt ursprünglich aus der Wirtschaft, mit dem kann man jetzt ganz schlecht Fallsupervision machen R ist da ganz stark, da kann man Teamgeschichten und auch Fälle, wo es um die Kinder geht, da kann man alles machen; die ist eine echte Allrounderin.... Ich wünsche mir jemanden, der fachlich etwas versteht und Inputs bringt, der sagt ‚He, ich habe da mal einen Fall gehabt‘ ...“ (Tr.B-TN3, Z.212ff).

- Das Thema der **Team- und Fallsupervision** wurde intensiv diskutiert. Dabei ging es nicht nur um die grundsätzliche inhaltliche Trennung, sondern auch um den Anteil der jeweiligen Supervision am Prozess. Dieses Thema wurde schon früh in der Diskussion angesprochen.

Ein Teilnehmer machte ein wesentliches Qualitätskriterium daran fest, dass Supervision in erster Linie Teamsupervision sein müsse: *„Supervision ist für*

mich da, damit das Team nicht nur funktioniert, sondern auch zusammenwächst... Wenn es im Team nicht hundertprozentig passt... dass es halt gut läuft, dann kannst du Fallsupervisionen machen, was du willst, es nützt dir nichts... dann wird es wahrscheinlich auch mit den Kids nicht rund laufen... Wenn ich über die Kids rede, bevor ich das bespreche, was es eigentlich im Team hat, dann ist das verschossenes Pulver“ (Tr.B-TN2, Z.14ff).

Diese Aussage traf auf den Widerspruch der anderen TeilnehmerInnen und führte zu einem Diskurs, in dem es einerseits um die Aufgabe der Supervision ging, andererseits auch die Wichtigkeit betont wurde, dass sowohl Team- als auch Fallsupervision relevant seien: *„Also ich habe die Erwartung an Supervision, dass beides Platz hat, sowohl Teamsupervision als auch Fallsupervision, je nachdem, was gerade ansteht...“* Der Einwand, Fallsupervision diene in manchen Teams als *„Flucht, wenn es im Team nicht stimmt... wenn ich meine Geschichten im Team nicht behandeln will“* (Tr.B-TN2, Z.57ff), fand keine allgemeine Zustimmung, zumal dies in der Praxis gar nicht möglich sei: *„In eine Fallsupervision zu flüchten, wenn das gut begleitet wird, gelingt ja gar nicht... Wenn ich jetzt über einen Jugendlichen spreche... wenn ich mich so mit dem sozialpädagogischen Alltag mit einem Jugendlichen beschäftige, dann werde ich immer wieder bei Teamthemen landen, weil es geht immer um einen gemeinsamen Strang, gemeinsame Linie, Vereinbarungen, Vorgangsweise, wie gehen wir es an? ... Wenn ich mich mit einem Jugendlichen auseinandersetze, ... muss ich auch überlegen und darüber reden ‚Was tun wir mit ihm?‘ ‚Wie gehen wir mit ihm um?‘ Und immer das ‚Wir‘... Ich kriege dann schnell heraus, woran hinkt es, oder was ist jetzt gerade mit dem Jugendlichen?“...weil du dann nämlich auch verschiedene Sichtweisen hast, und genau über diese Diskussionen in der Fallsupervision landest du dann eigentlich automatisch wieder bei einer Teamgeschichte“* (Tr.B-TN1, Z.66-87).

Es kam in der Diskussion schließlich zum Konsens, dass Fall- und Teamsupervision nicht getrennt werden sollen, sondern dass in der Supervision der sozialpädagogischen Wohngruppenteams beides Platz haben solle. Damit bildete sich eine Gruppenmeinung heraus, die der im Kapitel 4 genannten fachlichen Empfehlung von *Hamburger (2016, S.156)* folgt, der sich ebenfalls sehr klar gegen die Trennung von Team- und Fallsupervision ausspricht.

- Als eine wesentliche Voraussetzung für die Qualität des Supervisionsprozesses sahen die SozialpädagogInnen die **Fachkompetenz** der SupervisorInnen an. Diese müssten „etwas können“, was sich nach Ansicht der TeilnehmerInnen v.a. darin zeigt, dass sie den SupervisandInnen bei unangenehmen Themen keine Fluchtmöglichkeiten erlauben, nicht locker lassen, Mut haben, bei Bedarf auch provozieren und wohlwollend aktivieren können. Sie sollen in der Lage sein, das Team in die Verantwortung zu nehmen, Kränkungen zu verhindern und aufzuarbeiten. Dazu müsse das Team natürlich Vertrauen in ihre SupervisorIn haben können.

„Ein Supervisor muss gut sein, kommunikativ genauso, dass er das auch lenken oder entschärfen kann, ohne großen Crash. Wenn du das Gefühl hast, der kann das nicht, dann sitze ich dort und sage nichts“ (Tr.B-TN4, Z.492ff).

- Zentrale Aufgaben und Inhalte guter Supervision seien, dass **Widerstände** und Passivität der SozialpädagogInnen aufgelöst werden können, dass in dem Rahmen das **offene Ansprechen aller Themen** möglich wird, auch wenn es schwierig ist. Dieses Thema wurde relativ intensiv diskutiert. *„Es ist schon sehr wichtig, dass du einen Supervisor hast, der da nicht locker lässt, auch wenn er merkt, dass es jetzt unangenehm wird. Da braucht es einen Supervisor, der sich da drüber traut. Das habe ich schon oft anders erlebt“ (Tr.B-TN4, Z.90f).*

„Das sehe ich schon als Aufgabe des Supervisors, das Team dort hinzuführen, wenn die Bereitschaft mal nicht so da ist. Diesen Prozess sollte der schon im Auge haben“ (Tr.B-TN2, Z.345).

„Aber wenn sich keiner recht einlässt, dann kann der Supervisor Purzelbäume schlagen und wird es nicht hinkriegen wenn keiner im Team will, dann wirst du nicht hinkommen“ (Tr.B-TN3, Z.348).

„Ja, das kennen wir ja alle – Teams, wo jahrelang nach außen alles eitel Wonne ist, und auf einmal kracht es im Gebälk“ (Tr.B-TN3, Z.357).

Aus der Sicht der TeilnehmerInnen sollen SupervisorInnen im Team Meinungsbildungsprozesse anleiten und dabei durchaus auch **Unterschiede** zulassen:

„... was die große Aufgabe ist ... umso klarer die Unterschiede sein dürfen, umso akzeptierter es ist, dass diese sich ergänzen, da kann man dran arbeiten der Supervisor soll auf diese Individualitäten eingehen“ (Tr.B-TN2, Z.368ff).

„Umso individueller das Handeln wird, umso mehr Gesprächsstoff gibt es ... das ist Aufgabe der Supervision diese Argumentationen zuzulassen und teilweise zu lenken Damit die Grenzen klar sind und der Andere vielleicht sagen kann ‚Weißt du, daran habe ich jetzt gar nicht gedacht‘ Solange da viel Offenheit und Klarheit besteht und ich meine Wahrnehmungen, worüber ich mich freue oder ärgere oder beides, an meine Teamkollegen weitergeben kann, wird das sehr gut funktionieren“ (Tr.B-TN2, Z.410ff).

- Besonderer Wert wurde auch darauf gelegt, dass SupervisorInnen ein **Setting** schaffen und gestalten, das als wohlwollend erlebt wird, als eine geschützte Atmosphäre, wo man als Person Platz haben und sich sicher fühlen könne.

„Dann fängt es oft an problematisch zu werden. Da denke ich mir, ist der Supervisor dann gefordert, dass er sich da drüber traut... dass man dann wirklich schaut, dass beide Seiten ihre Sachen einbringen können, und dass nicht der große Disput rauskommt, dass jeder zumindest so rausgeht, dass er nicht beleidigt ist auf die Anderen....“ (Tr.B-TN4, Z.492ff).

„Ich möchte in der Supervision als ganze Person Platz haben, mit meinen Emotionen, meinen Gedanken, mit meiner Laune, die ich gerade habe ... Wenn ich das Gefühl habe, dass die Supervision oder der Supervisor, da kann ich reingehen, aber ich sage eh nicht das, was ich zu sagen habe, weil ich das Gefühl habe, das wird nicht gut geleitet, dann passt etwas nicht. Ich brauche das.... Da brauche ich eine Person, die das mit Umsicht und mit Gelassenheit nimmt und das Beste daraus macht, oder auch einmal eingreift und sagt ‚Das war jetzt nicht so passend‘.... Sonst brauchen wir das nicht zu machen, wenn ich weiß, das hat keinen Platz oder ich bin nicht sicher“ (Tr.B-TN3, Z.533ff).

- Wie schon bei der Passung angedeutet, gehört für die sozialpädagogischen Fachkräfte auch ein ausreichendes Maß an **Feldkompetenz** der SupervisorInnen zu den Qualitätskriterien. Hier meinten die TeilnehmerInnen, dass die BeraterInnen einen **inhaltlichen Bezug** zur sozialpädagogischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mitbringen sollen, sich also im Feld auskennen und in der Lage sind, aktiv **fachliche Inputs** und verschiedene Blickwinkel einzubringen und förderliche Fragen zu stellen. In diesem Zusammenhang erwähnten zwei der TeilnehmerInnen auch, dass es bei

Arbeitsthemen bleiben und keine privaten Geschichten erzählt werden sollen; offenbar gab es diesbezüglich negative Erfahrungen.

„Also vom Sozialpädagogischen her wünschst du dir jemanden, der auch in diesem Bereich angesiedelt ist ... Wenn du jetzt einen Therapeuten oder einen Sozialarbeiter hast, der ein wenig in diesem Sozialbereich angesiedelt ist, kannst du mehr aus der Supervision rausholen, wenn der fachlich in dem Bereich auch fundiert ist“ (Tr.B-TN4, Z.167ff).

„Da gibt es Sätze, wenn ein Supervisor so etwas sagt, die dich jahrelang begleiten, z.B. bis zu einem gewissen Alter kommen die Kinder zu dir und wollen etwas von dir. Ab einem gewissen Alter, im Jugendalter, da musst du ihnen nachgehen, und dann zeigt sich für sie die Wertigkeit, dass du etwas von ihnen willst. Solche Sachen sind für mich sehr einprägsam. Das wünsche ich mir von jemandem, der therapeutisch schon lange in dem Bereich ist“ (Tr.B-TN3, Z.212ff).

„Es gibt welche, die ganz viel privat erzählen, wo ich sage, das interessiert mich überhaupt nicht, wenn das nicht einen Bezug zu meiner Arbeit hat“ (Tr.B-TN3, Z.200).

- Ein Qualitätsmerkmal im Prozess wurde auch in der Strukturiertheit und guten **Organisation** der Sitzungen gesehen. Eine Teilnehmerin brachte als positives Beispiel die Themensammlung mit dem Team und dann Prioritätensetzung für die Bearbeitung: *„Da habe ich ganz gute Erfahrungen gemacht mit R in der Gruppe, da konnten die Themen aufgemacht und sortiert werden, und in der Zeit gut bearbeitet werden. Da konnte ich mir was mitnehmen“ (Tr.B-TN5, Z.125f).*

7.2.2.3. Aspekte der Ergebnisqualität und Wirkung aus der Sicht der SozialpädagogInnen

Der Bereich von Nutzen und Ergebnissen der Supervision für ein Team oder einzelne MitarbeiterInnen war auch in der Gruppe der sozialpädagogischen Fachkräfte ein zentrales Thema.

- Die sozialpädagogische Arbeit in den Wohngruppen ist Teamarbeit, und in den Teams besteht ein hohes Maß an Interdependenz zwischen den Mitgliedern. Ein wesentliches Qualitätskriterium für Supervision wurde daher in einer

Auswirkung auf das Team der Wohngruppe gesehen, nämlich dass dieses durch die Supervision weiterentwickelt und gestärkt werden sollte:

„... meine Erwartung an Supervision, und wo sich gute Qualität herauskristallisiert für mich, in irgendeiner Form gestärkt herauszugehen... als Team oder als einzelne Person. Wobei man das nicht missverstehen darf, dass es allen gut geht, natürlich ist das nett... Aber gestärkt meine ich auch in dem, dass Prozesse angestoßen werden.... Da kann natürlich auch einiges an Denkaufgaben und Dingen noch weiterarbeiten, aber das Ziel muss immer eine Stärkung sein“ (Tr.B-TN1, Z.4ff).

„Ich möchte gern zufrieden sein nach einer Supervision ... das Gefühl haben, das hat jetzt etwas gebracht, das hat einen Sinn gehabt und wenn im Team etwas los ist, dass das auch angeredet wird“ (Tr.B-TN3, Z. 44f).

„... dass ich mir denke, der Supervisor wäre gut, der macht aus einem Haufen ein Team, oder das Team ist schon ein gutes Team und will noch weiter kommen“ (Tr.B-TN2, Z.259).

„... dass die Supervision im Sozialbereich dafür genommen werden soll, dass eben eine Teamstärkung da ist, dass die Sachen im Team besprochen werden ... diese unterschiedlichen Zugänge ... dass jeder im Team einen gewissen Part erledigt und dass sich die dann untereinander wieder ergänzen, weil wenn alle komplett ein Linie gehen, dann ist auch kein Platz für Individualität“ (Tr.B-TN4, Z. 473ff).

Diese Ergebnisse beziehen sich also nicht nur auf das Team selbst, sondern auch auf dessen Zusammenarbeit, gemeinsame Linie und Handlungsfähigkeit. Ein Teilnehmer vertrat auch die Meinung, dass Stabilität und Kontinuität ein wesentlicher Aspekt sozialpädagogischer Teamarbeit ist, die durch Supervision beeinflusst werden kann/soll: *„Aufgabe von einem Supervisor ist es deshalb auch, einmal zu schauen, dass die Fluktuation ein bisschen weniger wird“ (Tr.B-TN2, Z. 325).*

- Als wichtiges Ergebnis von Supervision sahen die TeilnehmerInnen eine erkennbare positive Wirkung auf die **Handlungs- und Arbeitsfähigkeit** des Teams und der einzelnen SozialpädagogInnen, wobei diese in mehrfacher Weise erreicht werden soll. In der beruflichen Reflexion sollen **neue Ideen** und sozialpädagogische **Interventionen** (auch mit Denkanstößen seitens der SupervisorInnen) herausgearbeitet werden. Die SozialpädagogInnen wollen

Sinn und Brauchbarkeit in der Supervision erkennen, sie soll zu Praxisentwicklung und ihrer Zufriedenheit beitragen und auch für Psychohygiene und **Entlastung** sorgen:

„...wenn ich fühle, das hat jetzt einen Sinn gehabt, wenn ich mir nach den zwei Stunden denke, ‚Ja, mit dem kann ich etwas anfangen‘. Ob ich jetzt mit einem Kind irgendwo anstehe, und wir haben das noch einmal aufgerollt, und du denkst dir, ‚Ja genau, so tun wir jetzt weiter!‘. Oder eine Teamgeschichte, irgendwas, mit dem ich rausgehen kann und ich fühle mich gut. Es gibt auch das Gegenteil, haben wir auch schon gehabt“ (Tr.B-TN5, Z.555ff).

„Supervision, wo du rausgehst und sagst ‚Das hat mich jetzt einen Schritt weiter gebracht‘ (Tr.B-TN2, Z.562).

„Ein Gedankeninput einfach, wo du dir denkst, darüber denke ich jetzt noch nach, oder auch, mit dem können wir weiterarbeiten. Du brauchst irgendwas Greifbares, oder eben ‚He, das war jetzt auf dem Tisch, das haben wir uns ausgedet. Super, das passt‘. Das ist für mich eine gute Supervision“ (Tr.B-TN4, Z.565f).

- Während ein Teil der **Verantwortung für Ergebnisse** bei den SupervisorInnen verortet wurde, erkannten die meisten TeilnehmerInnen einen wesentlichen Anteil dafür bei den sozialpädagogischen Fachkräften selbst. Ihre Beiträge und ihre Bereitschaft Themen zu bearbeiten sind Voraussetzung für gelingende Supervision.

„Also die Qualität der Supervision, die Verantwortlichkeit für die Qualität, die liegt nicht nur beim Supervisor“ (Tr.B-TN1, Z.112). „Es liegt ganz viel bei einem selbst und beim restlichen Team, weil viele einfach nicht ehrlich sind, wenn es... dann kommt oft das große Schweigen.... Deswegen passiert dann auch nichts. Wo jeder da sitzt und wartet, und da nehme ich mich selbst auch nicht aus, aber es liegt ganz viel an der Ehrlichkeit der Teammitglieder. An dem scheitert es dann oft, dass man sich nicht traut, dass man Sachen offen anspricht“ (Tr.B-TN5, Z.123ff)

„Die Eigenverantwortung ist schon, dass ich den Mund aufmache gegenüber den Kollegen, wenn ich merke, es wird dauernd etwas unter den Tisch gekehrt und schwelt schon lang dahin, und ich tue nichts dagegen. Dann bin ich auch mitverantwortlich, wenn das ein Sch### wird, das ist so.“ (Tr.B-TN1, Z.580f).

7.3. Gruppendiskussion der betreuten Jugendlichen (KlientInnen)

Wie schon erwähnt, fehlt es bislang noch größtenteils an Studien, die sich mit den KlientInnen - in diesem Fall mit den Jugendlichen - als EmpfängerInnen von Betreuungsleistungen und mit deren Wahrnehmung der Qualität derselben auseinandersetzen. Das gilt auch für die Supervision als Instrument der Qualitätssicherung in der stationären Sozialpädagogik. Daher war es mir wichtig, mit der vorliegenden Arbeit einen ersten, kleinen Vorstoß in diese Richtung zu unternehmen.

An der Gruppendiskussion im Frühjahr 2019 nahmen fünf Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren teil, davon drei Mädchen und zwei Burschen. Drei von ihnen waren Lehrlinge, zwei besuchten eine Schule. Bei der Auswahl der Jugendlichen wurde darauf geachtet, dass diese zum Zeitpunkt der Diskussion bereits mehrere Jahre in Betreuung waren. Vier von ihnen lebten in drei verschiedenen Wohngruppen einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung in Oberösterreich. Die fünfte Teilnehmerin war nach langjähriger stationärer Betreuung vor einigen Monaten in ihre erste eigene Wohnung gezogen, wo sie seitdem durch die Einrichtung mobil nachbetreut wird. Alle fünf Jugendlichen waren einander schon vor der Diskussion bekannt.

Die Gruppendiskussion der Jugendlichen wurde schriftlich ins Transkript C übertragen.

7.3.1. Meinungsbildungsprozess in der Gruppe der Jugendlichen

Die Diskussion der Jugendlichen erforderte im Vergleich zu den zwei Gruppendiskussionen mit Fachkräften und Führungskräften viel mehr Moderation und Zwischenfragen durch den Interviewer, der sich hier nicht einfach auf eine Beobachterrolle zurückziehen konnte, sondern einen aktiveren Part einnehmen musste. Dies ist wenig überraschend, da die Bekanntheit und Vertrautheit mit dem Thema und auch mit Setting und Methode der Gruppendiskussion bei den Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden konnte. Die Fragen folgten keinem Leitfaden, sondern wurden spontan und situativ gestellt, z.B. um Gesagtes zu verifizieren oder den Diskussionsfluss zu fördern. Ansonsten wurde der Diskussion ein möglichst freier Lauf gelassen. Zur Einstimmung wurden vom Moderator zwei im Raum aufgehängte Flipcharts mit einer kurzen Einführung und einer Zeichnung zum Thema (Team-) Supervision präsentiert. Dadurch konnte die Diskussion gut in Gang gebracht werden.

In der Gruppendiskussion zeigte sich eine sehr lebendige Gesprächskultur mit häufig abwechselnden Wortmeldungen, Unterbrechungen, Widersprüchen und Kontroversen.

Die Anzahl und Dauer der Wortmeldungen der fünf TeilnehmerInnen variierten auch in dieser Gruppe stark. Hier fiel besonders auf, dass der älteste Teilnehmer den Diskussionsprozess über weite Strecken dominierte und besonders mit einer zweiten Teilnehmerin am stärksten und häufigsten in Diskussion geriet. Die Analyse der Gesprächsanteile ergab eine extrem ungleiche Verteilung: Der älteste Teilnehmer beanspruchte mit 39% fast doppelt so viel wie den proportionalen Anteil (20%) seiner Redezeit und Wortmeldungen, während die zweite Teilnehmerin auf einen Anteil von 27% kam. Das verbleibende Drittel teilten sich drei TeilnehmerInnen mit 20%, 11% und nur 3%. Der geringste Anteil fiel dabei auf die jüngste Teilnehmerin, die es sichtlich schwerer hatte sich in den Diskussionsprozess einzubringen.

Bei einzelnen Themen zeigten sich in der Gruppe sehr unterschiedliche Meinungen, die von den TeilnehmerInnen auch sehr standhaft vertreten wurden. Dabei schien es ihnen (verglichen mit den Erwachsenen) weniger wichtig zu sein einen Kompromiss oder Konsens zu erzielen. Intensive Diskurse gab es v.a. bei Themen, die den Lebensalltag der Jugendlichen in der Wohngruppe betrafen, und die sich auf eine - aus ihrer Sicht - faire oder unfaire Behandlung durch die Erwachsenen bezogen.

7.3.2. Interpretation der behandelten Themen

Die Jugendlichen sind in vielerlei Hinsicht Experten für ihre eigene Lebenswelt (Calmbach et.al., 2016). Dies wurde auch in der Diskussion sehr gut sichtbar. Zu dieser Lebenswelt gehört für die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion die sozialpädagogische Wohngruppe, in der sie aufgrund einer besonderen persönlichen Biographie leben.

In der Diskussion wurde deutlich, dass die Jugendlichen trotz mehrjähriger Betreuungsdauer **wenig Information und Vorwissen** über die Supervision der SozialpädagogInnen hatten. Hier scheint es relativ wenig Transparenz zwischen den Erwachsenen und Jugendlichen zu geben. Der Begriff der Supervision war einzelnen TeilnehmerInnen zwar vom Hörensagen irgendwie bekannt, sie konnten diesen aber nicht eindeutig zuordnen - auch in Relation zu anderen Besprechungen, an denen die SozialpädagogInnen teilnehmen.

In ihren Aussagen beschrieben die Jugendlichen u.a. ihre Beobachtungen und Erfahrungen, aus denen sie dann ihre eigenen Interpretationen und Vermutungen ableiteten:

- „Supervisor oder so. Das haben die immer gesagt, da reden die über alles“ (Tr.C-TN5, Z.8). „Ist das große Team die Supervision?“ (Tr.C-TN4, Z.26).*
- „Da sitzen die alle zusammen, und da ist noch wer dabei“ (Tr.C-TN1, Z.27f).*
- „Hast du das noch nie gesehen, dass da unten im Besprechungsraum ein Unbekannter sitzt und die ganzen Betreuer dabei?“ (Tr.C-TN4, Z.4) „... ich hab‘ da noch nie was mitgekriegt“ (Tr.C-TN3, Z.15).*
- „Ich glaube, das ist immer an einem Mittwoch, oder?“ (Tr.C-TN1, Z.18).*
- „Wenn ich so um zwei oder drei Uhr Nachmittag heimkomme, dann sind die hin und wieder im Besprechungsraum ... und da hockt irgendein Unbekannter“ (Tr.C-TN4, Z.12f). „Wahrscheinlich sind da alle Erzieher in dem Raum, oder?“ (Tr.C-TN1, 533f). „Kommen da eigentlich immer andere?“ (Tr.C-TN4, Z.176).*

Supervision war zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion für die Jugendlichen offenbar ein noch wenig bekannter und wenig fassbarer Bestandteil der sozialpädagogischen Betreuung. Dennoch zeigte sich in den weiteren Beiträgen, dass die Jugendlichen durchaus klare Vorstellungen darüber haben, welchen Bezug die Supervision zum Betreuungsalltag haben kann und soll, was ihnen wichtig wäre, was in der Supervision passieren soll, was diese bewirken soll.

Die Diskussion enthielt viele Aussagen über die Lebenswelt der Wohngruppe, welche Erlebnisse die Jugendlichen dort hatten, wovon sie sich besonders betroffen fühlen, und was sie sich in dem Zusammenhang von den Erwachsenen erwarten, die sie betreuen. Sie beschrieben die Gruppe als einen Ort des Zusammenlebens mit Menschen mit unterschiedlichen Problemen und Bedürfnissen, mit regelmäßigen Konflikten unterschiedlicher Vehemenz, von verbalen Auseinandersetzungen bis zu körperlicher Gewalt, Vorfällen zwischen Kindern oder Jugendlichen oder auch mit SozialpädagogInnen. Daraus ergab sich ein klares Sicherheitsbedürfnis, das aus ihrer Sicht auch in der Supervision Platz haben sollte (Tr.C, Z.61ff):

TN4: *„Ja, der hat dieser Tage mal voll durchgedreht, der A auch.“*

TN1: *„Weil der immer so schnell ausrastet.“*

TN2: *„Der ist halt überaggressiv immer gewesen. Die Messer sind weggesperrt, ja, auf die Erzieher losgehen, das ist halt schon so eine Sache.“*

TN1: „Ja, oder auch ein Problemfall in meiner Gruppe... „

Gleichzeitig artikulierten die Jugendlichen ihr Verständnis von den Aufgaben und der Verantwortung der SozialpädagogInnen, wobei es - v.a. betreffend Fairness des pädagogischen Handelns - unterschiedliche Meinungen gab. „Ja, aber (wenn etwas passiert) dann ist der Erzieher schuld, der hat Aufsichtspflicht“ (Tr.C-TN1, Z.315). „Weil ein Erzieher dazu da ist, dass das Kind etwas Gutes erreicht... Er muss das Kind dazu bringen, dass es etwas erreicht“ (Tr.C-TN1, Z.401f). Diese Themen werden anschließend bei den Aspekten der Ergebnisqualität genauer betrachtet.

7.3.2.1. Aspekte der Strukturqualität aus der Sicht der Jugendlichen

Es ist nicht überraschend, dass sich nur wenige Aussagen der Jugendlichen auf den Bereich der Strukturqualität beziehen. Man kann hier davon ausgehen, dass organisatorische Parameter der Einrichtung und Vorbedingungen der Supervision, wie z.B. Personal, Ressourcen und Ausstattung, einerseits den Jugendlichen weniger bekannt sind, andererseits für sie selbst auch keine direkt ersichtliche Bedeutung haben. Die Jugendlichen vermuteten (richtigerweise), dass Supervision ca. einmal im Monat in der Einrichtung stattfindet, sie äußersten zu Ort und Häufigkeit aber keine Meinung.

Durchaus klarere Vorstellungen hatten die Jugendlichen dagegen zu den SupervisorInnen und zu deren erwünschte fachlichen und persönlichen Qualitäten. Diese werden nachfolgend im Kapitel Prozessqualität noch kurz betrachtet.

- Auffallend ist, dass die Jugendlichen die **SupervisorInnen** der sozialpädagogischen Teams in der Regel nicht kennen. Sie haben zu den SupervisorInnen **keinen persönlichen Kontakt**, wissen meist nicht, wer ins Team kommt, und sie haben keine Informationen über deren beruflichen Hintergrund. Dabei zeigte sich bei den TeilnehmerInnen Ambivalenz bzgl. des Wunsches, diese Personen zu kennen. Während einer von ihnen gerne mit den SupervisorInnen in Kontakt sein würde, legten andere darauf weniger Wert (Tr.C, Z.598ff):

TN4: „Es ist ein Mann, glaube ich.“

TN5: „Eine Frau.“

TN2: „Was? Nein, ein Mann.“

TN3: „Es ist eine Frau, die zum Team kommt. Die war letztens da, die hab' ich gesehen.“

Interviewer: „Wäre es euch wichtig diese Leute zu kennen?“

TN4: „Nein, eigentlich betrifft es mich schon, aber es interessiert mich nicht.“

TN1: „Ich fände es schon interessant... Ich fände es schon gut, wenn sich die Supervisoren auch mal mit den Kindern zusammensetzen würden. Dass die Supervisoren auch mal so sehen, wie das ist...“

TN4: „Wie das ist für die Kinder.... Also, mir ist es Wurst, so Wurst nun auch wieder nicht, aber ob mich der jetzt kennt oder nicht, das ist mir eigentlich egal.“

Im Zusammenhang mit der **Transparenz** von Supervisionsprozessen zeigten sich bei den Jugendlichen unterschiedliche Haltungen, was die **Vertraulichkeit** der in der Supervision besprochenen Inhalte betrifft. Manche Jugendliche legten Wert auf Vertraulichkeit, für andere schien es sozusagen zur Normalität des Betreuungssettings zu gehören, dass über sie (auch ohne ihr Wissen) in der Supervision gesprochen wird (Tr.C, Z.462ff):

TN4: „Ich glaube, dass das anonym bleibt, oder?“

TN3: „Ja sicher, die reden den ganzen Tag über uns.“

TN4: „Schweigepflicht?“

TN1: „Nein, haben sie nicht.“

TN4: „Was, jetzt fühle ich mich aber dezent gemobbt.“

TN1: „Wieso? ... sie reden ja über dich, sie müssen ja über dich reden.“

TN4: „Ja, aber nicht mit Namen.“

....

Interviewer: „Wäre es dir wichtig zu wissen, dass sie mit dem Supervisor über dich reden?“

TN3: „Kommt drauf an, ob es etwas Schlimmes ist oder was... Das wäre mir nur wichtig, dass ich das weiß... Ich habe davor ja nicht einmal gewusst, dass es das gibt, Supervision. Die haben in den Jahren sicher schon zehntausend Mal über mich geredet. Deswegen ist es mir eigentlich egal.“

TN4: „Eigentlich finde ich es auch ziemlich egal. Weil ich meine, der Typ kennt uns eigentlich eh nicht... nur aus Erzählungen, aber er kennt uns sonst nicht.“

...

TN4: *„Ich glaube, es wird über jedes einzelne Kind geredet, welche Probleme es da gibt, was man besser machen könnte.... Und dass sich die Betreuer auch Notizen dazu machen und das alles.“*

Auch wenn es durchaus bemerkenswert ist, dass sich die TeilnehmerInnen an der Diskussion - möglicherweise aus einer gewissen Gewohnheit heraus - mit der Situation mehr oder weniger abgefunden haben, so verdienen die Themen Transparenz und Vertraulichkeit, auch in Verbindung mit den Kinderrechten (vgl. Vereinte Nationen, 1990, Art.16, Recht auf Privatsphäre) gerade bei Kindern und Jugendlichen, die nicht bei ihren Familien leben können und in sozialpädagogischen Einrichtungen betreut werden, besondere Beachtung.

Darüber hinaus ergibt sich laut Petzold et al. (2003) neben einem rechtlichen auch ein ethisches Problem, wenn Kinder und Jugendliche nicht informiert und um Zustimmung gefragt werden, wenn ihre persönliche Situation in einer Supervision thematisiert wird. Die Sicherstellung eines „informed consent“ (informierte Zustimmung) müsse auch auf die Praxis der Supervision angewendet werden (Petzold, Schigl et al. 2003, S.212).

Wie im Kapitel über das Feld der stationären Sozialpädagogik erwähnt, zählen die in sozialpädagogischen Einrichtungen betreuten Kinder und Jugendlichen zu den vulnerabelsten Mitgliedern unserer Gesellschaft und bedürfen besonderer Schutz- und Begleitmaßnahmen. Die Arbeit von gezielten Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen in Europa brachte die Erkenntnis, dass für Kinder und Jugendliche der achtsame Umgang mit ihren persönlichen Daten und Informationen ein enorm wichtiges Anliegen ist (DfES, Department for Education and Skills, 2006). Diesem Anliegen und Recht der Kinder und Jugendlichen sollte nach Möglichkeit auch im Bereich der Supervision bestmöglich Rechnung getragen werden.

7.3.2.2. Aspekte der Prozessqualität aus der Sicht der Jugendlichen

Die meisten Aussagen der Jugendlichen zum Thema Supervision, und was deren Qualität ausmacht, können der Dimension der Prozessqualität zugeordnet werden. Die Aussagen in der Gruppendiskussion zeigen, dass die betreuten Jugendlichen den Alltag in der Wohngruppe sehr bewusst erleben und sich offensichtlich viele Gedanken über das Handeln der SozialpädagogInnen machen, dieses nachvollziehen und verstehen können wollen. Die Jugendlichen hatten relativ klare Vorstellungen davon, was ihrer Meinung nach innerhalb der Supervision passieren sollte.

- Als einen wesentlichen Inhalt des Prozesses sahen sie die Aufgabe der SupervisorInnen, die **SozialpädagogInnen anzuleiten** und ihnen **Rat und Tipps** für ihre Arbeit zu geben. Dabei sollten sie v.a. spezielle Fälle, aus ihrer Sicht „Problemfälle“ besprechen:

„...das ist, glaube ich, nur zur Beratung da, wie man mit einem Kind am besten umgeht, ohne dass es jetzt eben noch trauriger oder noch aggressiver ist... bei den Problemfällen halt im Wesentlichen“ (Tr.C-TN1, Z.52f). Eine SupervisorIn solle gut zuhören, sich alles anhören und dann den SozialpädagogInnen *„sozusagen auch was beibringen, wie man am besten mit uns umgehen soll, wie man sich am besten verhalten soll“* (Tr.C-TN1, Z.37f), d.h. Supervision hat auch einen agogischen Auftrag. Es sei dabei auch wichtig, dass eine SupervisorIn Fragen stelle, Themen herausarbeitet, bei wichtigen Punkten „nachhakt“, Klärung schafft und die wichtigsten Dinge aufschreibt (Tr.C-TN2, Z.42ff).
- Weitere Themen, die nach Ansicht der Jugendlichen bearbeitet werden sollen, waren die **Zusammenarbeit** im Team und die **Gruppendynamik** zwischen den Jugendlichen. Sie berichteten davon, welche Auswirkungen es hat, wenn in einer Gruppe viel gestritten wird, und dass sie den Wunsch nach einer sicheren, funktionierenden Gruppe haben: *„Ich finde es auch wichtig, dass man darüber redet, wie die Gruppendynamik ist, wie sich die Kinder untereinander verstehen, ob sie sich komplett zerrauen, wie es bei mir in der Gruppe oft der Fall ist“* (Tr.C-TN1, Z.545f). *„Ich würde schon schauen, dass in der Gruppe alles funktioniert... Ich finde, dass es bei den Kindern schon um einiges wichtiger funktionieren soll als bei den Erziehern, weil ... wenn es bei den Kindern nicht funktioniert, dann funktioniert es bei den Erziehern auch nicht“* (Tr.C-TN1, Z.571ff).
- Die Jugendlichen äußerten auch einzelne Ideen dazu, welche **Methoden** dabei in der Supervision zur Anwendung kommen sollten, z.B. Rollenspiele, in denen Szenen aus dem Gruppenalltag nachgestellt werden: *„Dass die Erzieher so was nachstellen, wenn jetzt ein Kind zum Beispiel aggressiv wird, wie man das unterbinden kann, oder wie man das am besten aufhalten kann, ohne dass man jetzt dem Kind irgendwie schadet oder dass man sich selbst schadet... weil du*

musst im Ernstfall wissen wie das geht“ (Tr.C-TN1, Z.160f). Hier geht es also um Gewaltprävention und Deeskalation.

Eine weitere Idee betraf diverse Gruppenspiele, durch die zuerst etwas Leichtigkeit im Team geschaffen werden sollte, bevor man mit Ernst an ein Thema herangeht: *„Gruppenspiele führen zusammen... irgendwas, womit man Spaß haben kann, wo man reden muss miteinander... und erst danach über das Problem reden“ (Tr.C-TN4, Z.302f), in anderen Worten also eine Art von Teambuilding.*

- Wichtig war den Jugendlichen auch die **Sprache**, die in der Supervision verwendet wird. Dabei ging es ihnen v.a. darum, dass diese von Wertschätzung und Sachlichkeit geprägt sein sollte: *„Ich finde es wichtig, dass man ein Kind, über das man redet... dass man den nicht komplett in den Dreck zieht, wenn der jetzt was angestellt hat“ (Tr.C-TN1, Z.486f). „Wenn ich weiß, dass die Erzieher über mich reden, ist mir wichtig, dass sie sachlich bleiben... dass der Supervisor dann sagt ‚Bleib‘ bei der Sache, rede nicht schlecht über ein Kind. Das ist deine Arbeit, du sollst nicht in den Dreck ziehen, was du tust oder was das Kind tut‘ “ (Tr.C-TN1, Z.503f).*
- **Sicherheit** war für die Jugendlichen ein zentrales Thema. Sie berichteten von Vorfällen in der Wohngruppe, wo der Schutz von Kindern, Jugendlichen und BetreuerInnen sowie Gewaltprävention oberste Priorität hatten. Ebenso äußerten sie die Erwartung an Supervision, dass dieses Thema dort bearbeitet werde (Tr.C-TN3, Z.49).
- Als einen wichtigen Inhalt und Qualitätsaspekt der Supervision nannten die Jugendlichen das **Besprechen des pädagogischen Handelns** des Teams, z.B. warum etwas mit einem Kind oder Jugendlichen auf eine gewisse Weise gemacht, etwa eine Belohnung geben wurde:
„Ich glaube, dass so etwas in einer Supervision besprochen wird, dass man halt auch merkt, wie man ein Kind am besten belohnen kann, wenn es etwas gut gemacht hat“ (Tr.C-TN1, Z.338). „Ich glaube, dass der Supervisor dann fragt, warum mit dem etwas genau so ausgemacht wurde... weil ein Erzieher dazu da ist, dass das Kind etwas Gutes erreicht“ (Tr.C-TN1, Z.397).
- In diesem Zusammenhang trat in der Diskussion mehrfach das Thema der **Gerechtigkeit** oder **Fairness** des Handelns bzw. der SozialpädagogInnen in

den Vordergrund. Dabei wurde angeregt über Situationen diskutiert, in denen Verhaltensweisen durch die SozialpädagogInnen belohnt wurden, die aus der Sicht der TeilnehmerInnen einerseits keine Belohnung verdient hätten oder andererseits die Art der Belohnung (z.B. mit Geld) von ihnen als unangebracht angesehen wurde:

„Ich täte ihn nicht belohnen, wenn er in der Früh aufsteht, ich täte ihn bestrafen, wenn er es nicht macht“ (Tr.C-TN3, Z.360). „Ich meine, der ist sechzehn Jahre alt. Das müsste der wirklich schon selber hinkriegen ... Das ist nicht normal, wenn man einfach nur deppert tut“ (Tr.C-TN4, Z.425).

- Die Jugendlichen stellten Handlungsweisen und vermeintliche Haltungen der Erwachsenen ihren eigenen Erfahrungen und Haltungen gegenüber, sie verglichen auch zwischen einzelnen SozialpädagogInnen und zwischen den Wohngruppen, wo sie aus ihrer Sicht **Unterschiede** beobachtet hatten.

Für sie war es wichtig, dass solche Unterschiede auch in der Supervision reflektiert werden sollten. *„Bei mir in der Gruppe gibt es schon ein bis zwei Erzieher, die das ein wenig schärfer sehen als andere. P ist ein wenig entspannter in manchen Regeln als S oder V. P ist halt ein wenig lässiger. Es ist aber trotzdem ein Team. Sie müssten irgendwie gleich tun, nicht dass es dann heißt ‚Der Erzieher ist deswegen besser oder deswegen besser‘. Sie sollten schon irgendwie gleich sein, sage ich mal... und schauen, dass mit allen Kindern ungefähr gleich auskommen“ (Tr.C-TN1, Z.213ff).*

- Einen für sie wesentlichen Unterschied identifizierten die Jugendlichen in der **Beziehungsqualität** zu einzelnen SozialpädagogInnen, und sie sahen dies auch als ein mögliches Thema für die Supervision. Sie nahmen die unterschiedlichen Beziehungen als Gegebenheit der Betreuung an, waren bei einzelnen Aspekten aber doch unterschiedlicher Meinung. Die Jugendlichen differenzierten, wie viel **Vertrauen** sie zu sie einer bestimmten Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen hatten, welche Rolle dabei das Alter der SozialpädagogInnen für sie spielte, und welche Auswirkungen eine positive Beziehung für sie haben kann (Tr.C, Z.255ff):

TN1: *„R vertraue ich so gut wie alles an. Mit S rede ich gerade mal so über normale Tagesthemen... S erzähle ich vielleicht ein, zwei unwichtige Sachen,*

aber R erzähle ich alles... Ich glaube schon, dass sie in der Supervision reden. Sie sollen mit allen Kindern auskommen.“

TN2: *„Das wird auch bei keinem Kind der Fall sein. Ich glaube nicht, dass irgendein Kind mit jedem Erzieher gut klarkommt.“*

TN3: *„Gibt's auch, dass die Kinder verschiedene Erzieher mögen. Das sieht jedes Kind in der Gruppe anders, z.B. mögen viele T nicht, ich mag ihn schon.“*

TN4: *„Ich mag ihn nicht.“*

TN3: *„Genau das meine ich. Dafür mag ich K nicht, du wahrscheinlich schon?“*

TN4: *„Ja, das ist meine Bezugserzieherin, die ist voll leiwand.“*

TN1: *„Ich glaube, dass du sie mehr magst als die anderen, weil sie jünger ist. Mit jüngeren Erziehern versteht man sich von Haus aus besser.“*

TN2: *„Finde ich überhaupt nicht.“*

TN3: *„Nein. Ich finde K irgendwie komisch.“*

TN2: *„Ich mag R auch nicht.“*

TN1: *„Ich verstehe mich mit jungen Erziehern oder Praktikanten gut, weil sie noch in meinem Alter sind oder ein bisschen älter... Ich glaube schon, dass das Alter einen Unterschied macht. Das hängt auch vom Erzieher ab. In meiner Gruppe mag keiner Q, weil die schon so alt ist.“*

TN2: *„Was? Ich mag Q voll gern! Ich kenne die auch schon sehr lange.“*

TN1: *„Ich kriege so gut wie alles von meinen Erziehern, weil ich mich zusammenreiße und alles mache, was ich machen muss... Dann kriege ich sozusagen ein kleines Zuckerl, was andere nicht kriegen, ist ja logisch. Das finde ich gut so.“*

Wie bereits im Theorieteil der Arbeit zum sozialpädagogischen Fachpersonal erwähnt, besteht eine der wichtigsten Kernaufgaben der SozialpädagogInnen in der aktiven und reflektierten Gestaltung der Betreuungsbeziehung. Die Aussagen der Jugendlichen bestätigen eben dies. Ein Auftrag für die Supervision ist demnach auch die Reflexion dieser Beziehungsgestaltung.

- Auch wenn die Jugendlichen die **SupervisorInnen** meist nicht persönlich kennen, äußerten sie dennoch Erwartungen in Bezug auf deren Eigenschaften und Qualitäten. Wichtig war den Jugendlichen zunächst, dass SupervisorInnen grundsätzlich neutral sein bzw. in ihrer Rolle eine **neutrale Position** einnehmen, sich weder auf die Seite der SozialpädagogInnen noch der Kinder und Jugendlichen stellen sollen:

TN1: *“... dass sie sehr neutral sein sollen und sich nicht einfach auf die Seite von, nur die Bedürfnisse vom Kind stellen sollten... Er soll nicht nur für das Beste vom Kind ausgehen, sondern auch für die Sicherheit vom Betreuer. Dass der schaut, dass beide Seiten irgendwie ruhiggestellt sind“* (Tr.C-TN1, Z.95f).

Man könnte sagen, diese Erwartungshaltung steht auch im Einklang mit der großen Bedeutung, die die Fairness des pädagogischen Handelns für die Jugendlichen hat.

- Auch im Hinblick auf **Fach- und Feldkompetenz** hatten die Jugendlichen relativ klare Erwartungen an die SupervisorInnen. Für sie war es wichtig, dass diese eine Ausbildung haben und über ExpertInnenwissen in der Sozialpädagogik bzw. in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen allgemein und im speziellen in Einrichtungen verfügen. Das bedeutet, dass die Jugendlichen wollen, dass die SozialpädagogInnen, die sie in den Wohngruppen betreuen, von SupervisorInnen beraten werden, die das nötige Know-How und Können mitbringen, dies zu tun, die aber auch die Lebenswelt und den Betreuungsalltag der Kinder und Jugendlichen verstehen (Tr.C, Z.126ff):

TN3: *„Sollen auch g’scheit sein, glaube ich... sich gut auskennen mit Kindern und so.“*

TN4: *„Das wäre ja sonst das Gleiche, wenn du da jetzt irgendwen von der Straße suchen würdest...“*

TN3: (Sie sollen wissen), *„... ja wie man gut mit Kindern umgeht.“*

TN4: *„... wie man sich in solchen Situationen verhält, was man am besten tun kann.“*

TN1: *„Also, ich schätze mal, dass so ein Supervisor sich mehr auf aggressive, depressive Kinder spezialisiert ... als auf ‚normale Kinder‘, die jetzt nicht wegen jeder Kleinigkeit auszucken oder sich das Leben nehmen wollen.“*

Interviewer: *„Sie sollen sich also auskennen, worum es hier geht, welchen Job die Leute hier zu machen haben?“*

TN1: *„Genau. Wie sollen sie sie sonst g’scheit beraten? Sie müssen halt schon wissen, was ein Sozialpädagoge zu tun hat, und wie er das zu tun hat am besten.“*

- In Bezug auf **persönliche Qualitäten** soll ein/e SupervisorIn nach Meinung der Jugendlichen „für alles offen, freundlich und lustig“ sein, einen „guten Charakter haben“ (Tr.C-TN4, Z.147f) und motiviert in die Supervision gehen, damit auch das Team motiviert wird und gut mit der SupervisorIn zusammenarbeiten kann. Die Jugendlichen meinten, dass es wichtig sei, dass das Team eine Vertrauensbasis mit der SupervisorIn hat, und in der Supervision auch „richtig arbeiten“ müsse. „Und es soll sie auch freuen, dass sie es machen... nicht, dass man da sitzt und sich denkt ‚Es zaht mi net‘..., dass der so latschert da hängt und das Team auch“ (Tr.C-TN3, Z. 152f).
- Im Hinblick auf Prozessqualität von Supervision meinten die Jugendlichen, dass dort auch regelmäßig überprüft werde solle, ob vereinbarte Schritte oder Handlungen von den SozialpädagogInnen auch tatsächlich umgesetzt wurden. Dies könnte z.B. im direkten **Kontakt zwischen SupervisorInnen und Jugendlichen** erfolgen:
„Ich fände es schon wichtig, dass ein Supervisor wirklich weiß, ob das überhaupt Sinn macht, was er mit den Erziehern redet, ob das überhaupt auf die Kinder eine Wirkung hat oder so. Dass er sich auch von den Kindern Rückmeldungen einholt und er sieht ‚Okay, das hat funktioniert‘ oder ‚Das könnte ich noch verbessern‘ “ (Tr.C-TN1, Z.670f).
 Es geht hier also um eine Art **Überprüfung der Wirksamkeit** von Supervision mit den KlientInnen selbst – eine durchaus interessante Idee.

7.3.2.3. Aspekte der Ergebnisqualität und Wirkung aus der Sicht der Jugendlichen

In der Diskussion der Jugendlichen war - wie auch bei den Führungskräften und den sozialpädagogischen Fachkräften - ein wichtiger Aspekt der Supervision, dass diese etwas bewirken soll.

- Grundsätzlich bewerteten sie Supervision dann als gut, wenn diese zu sichtbaren **Veränderungen** führt, die einerseits innerhalb der Gruppe, andererseits bei den SozialpädagogInnen beobachtet werden können. Wie schon bei den Aspekten der Prozessqualität erwähnt, soll Supervision nach Meinung der Jugendlichen zu mehr Fairness / Gerechtigkeit, zur Lebensqualität und v.a. zur Sicherheit in der Wohngruppe beitragen:

„Wenn sich etwas verändert“ (Tr.C-TN2, Z.578). „... z.B. wie bei mir in der Gruppe, wo sich in letzter Zeit gerade alle streiten, nicht mehr so oft gestritten wird, und wir nicht mehr so viele Probleme haben... oder dass B nicht mehr so oft ins Krankenhaus muss“ (Tr.C-TN1, Z.580f). „Ja sicher merkst du das, dass ein Supervisor gut ist, wenn sich in der Gruppe wirklich etwas ändert, wenn es z.B. in der Gruppe ruhiger wird, weniger Tumult ist, dass man weniger über die Person hört, die viele Probleme gemacht hat oder so“ (Tr.C-TN1, Z.585f).

- Das heißt also, dass Supervision aus der Sicht der Jugendlichen eine präventive Wirkung im Hinblick auf die Häufigkeit von **Konflikten und Krisensituationen** in der Wohngruppe haben und sich positiv auf die Gruppenatmosphäre auswirken sollte.
- Ebenso meinten die Jugendlichen, dass sie durch erfolgreiche Supervision auch Veränderungen im **Verhalten der SozialpädagogInnen** bemerken könnten: „... dass der Erzieher das dann auch in die Tat umsetzt und sich das nicht nur anhört“ (Tr.C-TN1, Z.507). „Wenn sich die (SozialpädagogInnen) auch anders verhalten. Man muss ja nicht immer von den Kindern ausgehen“ (Tr.C-TN2, Z.589). „Dass sie mit den Kindern reden und eine Lösung für das Problem finden... schauen, dass in der Gruppe alles funktioniert“ (Tr.C-TN1, 563f). „Ja, so wie letztens. Da kommt der T zu mir und grinst mich freundlich an, und ich denke mir, ‚Was ist da der Grund?‘ “ (Tr.C-TN4, Z.591). Supervision soll demnach auch eine Auswirkung auf die Kontakt- und Beziehungsqualität haben.
- **Schlecht** ist Supervision nach Meinung der Jugendlichen dagegen dann, wenn diese nichts bewirkt, und wenn für sie in der Gruppe und im Verhalten der SozialpädagogInnen **keine Veränderungen** sichtbar werden:
„Ja, ich glaube jeder Betreuer würde einfach so weitertun, wie er vorher immer getan hat. Ich glaube die würden, wenn das jetzt nicht gepasst hat für sie, wenn sie sich denken, ‚Das ist jetzt nicht das, was ich täte‘, dann würden sie’s auch nicht tun, wenn sie’s halt nicht gut finden“ (Tr.C-TN4, Z.170f).
- Diese Aussagen implizieren, dass Supervision bei den SozialpädagogInnen auch zu einem **Perspektivenwechsel**, neuen **Ideen** und/oder **Handlungsansätzen** beitragen soll. Für den Fall, dass sich Supervision bzw. eine SupervisorIn im Hinblick auf die genannten Themen oder Wirkungen als

schlecht herausstellen würde, regte ein Jugendlicher an: „Also, ich würde mir einen neuen Supervisor zulegen“ (Tr.C-TN3, Z.174).

- Ein erwünschtes Resultat der Supervision ist für Jugendliche auch, dass **Zusammenarbeit** und **Arbeitsklima** im sozialpädagogischen Team verbessert werden:

„Wenn bei deiner Gruppe irgendetwas zwischen den Betreuern nicht passt oder so... dass man eben darüber redet... dass sie sich dann wieder untereinander zusammenraufen sozusagen“ (Tr.C-TN2, Z.196f).

Den Jugendlichen war es wichtig, dass Konflikte und Spannungen im Team aufgelöst werden, da sie diese durchaus wahrnehmen konnten: „Wenn jetzt ein Erzieher mit Q im Dienst ist, merkt man, die ist ein wenig angebissen oder ein wenig angefressen. Dann wäre ich als Erzieher jetzt nicht gerade gut drauf, wenn meine Kollegin neben der Spur ist und halt angebissen oder genervt... ich glaube schon, dass sich das sehr auf den anderen Erzieher auch auswirkt, und das wirkt sich dann wiederum auf's Kind aus. Das merke ich in meiner Gruppe, wenn irgendein Erzieher angefressen oder halt genervt ist“ (Tr.C-TN1, Z.286f).

- Ebenso legten die Jugendlichen Wert darauf, dass Supervision sichtlich dazu beiträgt, dass **Konflikte** zwischen SozialpädagogInnen und auch zwischen Jugendlichen gelöst oder geregelt werden:

„Einfach allgemein die Konfliktlösungen, zwischen den Erziehern, zwischen den Leuten allgemein, ja...“ (Tr.C-TN2, Z.676); „... wenn es bei den Kindern nicht funktioniert, dann funktioniert es bei den Erziehern auch nicht“ (Tr.C-TN1, Z.574).

- Eine besonders interessante Erwartung bzgl. Ergebnisqualität zeigte sich im Wunsch, dass Supervision einen **direkten Nutzen für die Jugendlichen** selbst haben solle, indem die dort erarbeiteten Handlungsstrategien von den SozialpädagogInnen an die Jugendlichen weitergegeben werden, z.B. im Bereich der Deeskalation:

„... wenn uns die Betreuer oder so dann sagen würden, was wir tun sollten, wenn jetzt z.B. wieder mal wer am Auszucken ist, was wir da machen können vielleicht... **Die Supervision soll uns eigentlich auch was bringen**, weil die Betreuer ja mit uns arbeiten müssen. Eigentlich wäre es auch wichtig, dass sie

uns dann auch was sagen würden, wie wir mit solchen Situationen umgehen sollen“ (Tr.C-TN4, Z.678f).

Hier geht es nicht nur um Transparenz, sondern auch um Möglichkeiten für soziales Lernen, Selbstwirksamkeit und Entwicklungen, die in der Supervision initiiert und dann mit Anleitung der SozialpädagogInnen von den Jugendlichen umgesetzt werden könnten.

- Supervision soll laut den Jugendlichen aber auch ganz klar zu mehr **Transparenz** führen; sie wollen das Handeln der Erwachsenen verstehen und nachvollziehen können, und sie haben grundsätzlich Interesse daran, was über sie gesprochen und besprochen wird:

„Dass die Kommunikation allgemein da ist, was besprochen worden ist, aber halt auch nicht alles, was sie besprechen, weil sie können ja nicht zwei oder drei Stunden mit den Kindern da sitzen. Man kann ja z.B. fünf Minuten Rückmeldung geben, was für die Kinder jetzt wichtig ist ... deshalb fände ich es gut, wenn eine Supervision auch mal zwischen Kindern und Erwachsenen stattfinden würde“ (Tr.C-TN1, Z.697ff).

Transparenz bezieht sich hier sowohl auf die Kommunikation mit den SozialpädagogInnen als auch auf die Möglichkeit des Kontakts mit den SupervisorInnen:

„Dass die Supervisoren auch mal so sehen, wie das ist für die Kinder... wie sind die Themen, die der Supervisor mit den Erziehern angesprochen hat, auch an die Kinder gekommen? ... Wie hat das auch funktioniert? Was erwarten sich die Kinder von den Erziehern?“ (Tr.C-TN1, TN4; Z.608ff).

Letzteres bezieht sich auf eine Art Feedback zwischen SupervisorIn und KlientInnensystem zur Wirkungsüberprüfung, die sowohl der Prozess- als auch der Ergebnisqualität zugerechnet werden kann.

7.4. Vergleich der Qualitätsaussagen in den drei Gruppen

Aus einem Vergleich der wichtigsten Aussagen zur Qualität von Supervision der einzelnen, an den Gruppendiskussionen beteiligten Anspruchsgruppen sollen nun ein paar Hypothesen zu sozialen Repräsentationen über Supervision gebildet werden.

Was erachten diese als gute Supervision in der stationären Sozialpädagogik?
Wo(durch) und wann die Qualität und Wirkung von Supervision für die
Anspruchsgruppen sichtbar?

7.4.1. Führungskräfte (AuftraggeberInnen)

Führungskräfte in der stationären Sozialpädagogik sehen Supervision als ein weithin
anerkanntes Instrument der Qualitätssicherung.

Die Führungskräfte möchten, dass Supervision in einem geregelten Rahmen
stattfindet, mit Kriterien für die Auswahl, Beauftragung und Durchführung. Diese sind
in Qualitätsrichtlinien des Landes Oberösterreich festgehalten, darüber hinaus werden
sie im Detail von der Trägerorganisation vorgegeben.

- Supervision ist vorgeschrieben und Arbeitszeit, die sinnvoll und zielgerichtet
genützt werden soll.
- Grundsätzlich soll Supervision weisungsfrei erfolgen, aber bei Bedarf kann sich
die Führungsebene in den Supervisionsprozess einbringen.
- Ein Supervisionsprozess bzw. die Zusammenarbeit mit einer SupervisorIn soll
nicht mehr als drei Jahre dauern, wobei dies in Ausnahmefällen verlängert
werden kann.
- Fallsupervision hat Priorität. Zwei Drittel der Supervisionszeit soll für Fall-
supervision, ein Drittel für Teamsupervision verwendet werden.
- Supervision soll an einem passenden Ort stattfinden, entweder am Arbeitsort
der SozialpädagogInnen oder außerhalb.
- Die SupervisorInnen sollen zur Organisation passen. Sie sollen / müssen mit
deren Menschenbild, Haltungen, Ausrichtung und Arbeitsweisen kompatibel
sein, diese verstehen und unterstützen.
- Gute Supervision braucht fachlich und persönlich geeignete SupervisorInnen.
Neben einer fundierten Ausbildung und Kenntnis des sozialpädagogischen
Arbeitsfeldes sollen sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, mit einem
Team zu arbeiten und etwas zu bewirken.
- Gute Supervision bringt Ergebnisse und zeigt Wirkung.
- Gute Supervision eröffnet den sozialpädagogischen Fachkräften Möglichkeiten
zu lernen, Wege zu neuen Ideen und Arbeitsansätzen zu finden.

- Gute Supervision stärkt die Teams, macht bzw. hält sie handlungsfähig, fördert Teamprozesse und führt zu Entlastung.

7.4.2. Sozialpädagogische Fachkräfte (SupervisandInnen)

Sozialpädagogische Fachkräfte in der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen bewerten die Qualität von Supervision oft anhand eigener Supervisionserfahrungen. Sie kennen die Rahmenbedingungen der Supervision, halten die Einflussnahme ihrer Organisation als Auftraggeber für legitim, hätten selbst aber gern mehr Möglichkeiten, z.B. betreffend Auswahl der SupervisorInnen, Ort/Räumlichkeiten für die Supervision.

- Die Passung zwischen Team und SupervisorIn ist für die SozialpädagogInnen ein zentrales Qualitätskriterium. Gute Supervision beginnt für sie damit, dass das Team klare Erwartungen an Supervision und SupervisorIn hat. Die Passung ergibt sich weiter aus Fach- und Feldkompetenz, Ausbildung, beruflichem Background, Haltung und Persönlichkeit der SupervisorInnen.
- Für die SozialpädagogInnen müssen SupervisorInnen hohe beraterische Fachkompetenz haben. Sie sollen Team-/Gruppenprozesse verstehen und steuern können, Mut und Fähigkeit haben schwierige Themen anzusprechen und Widerstände aufzulösen, dabei auch ausdauernd sein.
- Gute Supervision findet in einem wohlwollenden Setting, einem von Offenheit und Vertrauen geprägtem Arbeitsklima statt, in dem Personen und Themen Platz gegeben wird, unterschiedliche Meinungen aufgezeigt und zugelassen werden.
- Team- und Fallsupervision sollen nicht getrennt werden. Teamthemen und pädagogische Themen stehen in Wechselwirkung. Beides soll Platz haben und je nach Situation und Themenstellung Priorität bekommen.
- Für die SozialpädagogInnen begründet sich Supervisionsqualität auch in einer hohen Feldkompetenz der SupervisorInnen. Sie sollen Hintergrundwissen und einen Bezug zum, idealerweise eigene Erfahrungen im Feld der stationären Sozialpädagogik oder ähnlichen Berufsfeldern mitbringen und dadurch fachliche Inputs geben können.
- Gute Supervision zeigt Wirkung. Sie stärkt das sozialpädagogische Team und erhöht dessen Handlungsfähigkeit im Alltag.

- Sie reduziert Belastungen, löst Konflikte, gibt Raum für Psychohygiene, richtet den Blick in die Zukunft und entwickelt neue sozialpädagogische Ideen und Handlungsoptionen.
- Supervision ist angeordnet. Für die sozialpädagogischen Fachkräfte ist sie dann gut, wenn sie als sinnvoll und brauchbar erlebt wird. Die eigene (Kunden) Zufriedenheit ist ein wesentlicher Maßstab der Qualität.
- Die Verantwortung für Ergebnis / Wirkung von Supervision liegt sowohl bei den SozialpädagogInnen als auch den SupervisorInnen.

7.4.3. Betreute Jugendliche (KlientInnen)

Die betreuten Jugendlichen wissen insgesamt nur wenig über die Supervision der sozialpädagogischen Teams. Dennoch haben sie Vorstellungen darüber, was ihnen in Bezug auf Supervision wichtig wäre, und was deren Qualität für sie ausmacht.

- Supervision ist dann gut, wenn sie sich sowohl mit dem Team als auch mit der Gruppe beschäftigt.
- Supervision soll eine Wirkung erzielen. Das ist v.a. dann der Fall, wenn sie in der Gruppe und auch bei den SozialpädagogInnen zu Veränderungen führt.
- Gute Supervision fördert Lebensqualität und Sicherheit in der Wohngruppe und hat eine präventive Wirkung im Hinblick auf Konflikte und Krisensituationen.
- In der Supervision sollen die SozialpädagogInnen fachlich angeleitet werden und Rat und Tipps für ihre Arbeit, v.a. für spezielle Probleme, bekommen.
- Das Besprechen von Handlungsweisen, Haltungen, Beziehungsgestaltung und Unterschieden soll Perspektivenwechsel, neue Ideen und Handlungsansätze ermöglichen.
- Supervision soll eine positive Auswirkung auf die Kontakt- und Beziehungsqualität haben. Für die Jugendlichen wird das in der Wahrnehmung von mehr Gerechtigkeit und Fairness im Handeln der SozialpädagogInnen sichtbar.
- Gute Supervision verbessert die Zusammenarbeit und das Arbeitsklima bei den SozialpädagogInnen und löst Konflikte und Spannungen im Team auf, was von den Jugendlichen wahrgenommen wird.
- Die Qualität der Supervision hängt auch von der Qualität der SupervisorInnen ab. Die Teams sollen von Menschen beraten werden, die entsprechendes Wissen und Können mitbringen und die Lebenswelt der Kinder und

Jugendlichen verstehen. Gute SupervisorInnen haben persönliche Qualitäten, wie Offenheit, Freundlichkeit, Humor und nehmen eine neutrale Position gegenüber Kindern und Erwachsenen ein.

- Gute Supervision hat auch einen Nutzen für die Jugendlichen, z.B. indem die SozialpädagogInnen dort erarbeitete Handlungsstrategien an die Jugendlichen weitergegeben und dadurch für sie Möglichkeiten für soziales Lernen, Entwicklung und Selbstwirksamkeit schaffen.
- Supervision soll für die Jugendlichen mehr Transparenz bringen, damit sie das Handeln der Erwachsenen in der Wohngruppe besser verstehen und nachvollziehen können. Transparenz bezieht sich auf die Kommunikation der SozialpädagogInnen mit den Jugendlichen und auch die Möglichkeit von Kontakten mit den SupervisorInnen.
- Gute Supervision überprüft regelmäßig ihre Wirksamkeit, z.B. im Austausch zwischen SupervisorInnen und Jugendlichen.
- In der Supervision wird eine Sprache der Wertschätzung und Sachlichkeit verwendet.

7.4.4. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Gruppen

Wo liegen nun die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der in dieser Arbeit untersuchten Interessensgruppen von Supervision?

Zuerst gilt es zu beachten, dass die drei Interessensgruppen unterschiedliche Informationsquellen und Zugänge als Maßstab für die Bewertung von Qualität haben: Die Führungskräfte nehmen in der Regel nicht an den Supervisionen teil, d.h. sie sind großteils auf die Rückmeldungen der SozialpädagogInnen über ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen von Supervisionsqualität angewiesen - es sei denn, sie waren früher als SozialpädagogInnen tätig. Ansonsten stehen ihnen nur die Einhaltung von Formalvorgaben, Richtlinien und Wahrnehmungen von außen zur Verfügung, z.B. auch über organisatorische Abläufe. Für die sozialpädagogischen Fachkräfte spielen strukturelle Vorgaben eine eher untergeordnete Rolle. Den wesentlichsten Maßstab für Qualität bilden für die SozialpädagogInnen ihre eigenen, direkten Supervisionserfahrungen und v.a. ihre Zufriedenheit als SupervisandInnen. Die Jugendlichen wissen mangels Transparenz nur wenig über Supervision. Sie können ihre Qualität nur indirekt über ihre Wahrnehmungen ihrer Lebenswelt der Wohngruppe oder der Arbeit

der SozialpädagogInnen beurteilen oder bestenfalls erahnen, sofern hier überhaupt eine Verbindung zwischen Supervision und KlientInnen hergestellt werden kann.

Dennoch zeigen sich bei den Ergebnissen der Gruppendiskussionen vielerorts Gemeinsamkeiten bei allen drei Interessengruppen.

Für alle Gruppen - Führungskräfte, SozialpädagogInnen und Jugendliche – steht fest, dass Supervision im Zusammenhang mit der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen sinnvoll ist und dort eine Aufgabe zu erfüllen hat.

Ebenso stimmten alle dahingehend überein, dass ein wichtiges Qualitätskriterium für gute Supervision der Einsatz von fachlich und persönlich geeigneten, qualifizierten SupervisorInnen darstellt. Ausreichende Fach- und Feldkompetenz stellt für alle Interessensgruppen ein *Conditio sine qua non*, eine unabdingbare Voraussetzung für Supervision dar.

Passung war dabei ebenfalls für alle Gruppen ein Anliegen, wobei die Führungskräfte ihren Fokus eher auf eine gute Passung zwischen SupervisorIn und Organisation legten, die SozialpädagogInnen die Passung zwischen SupervisorIn und Team betonten, und die Jugendlichen sich v.a. auf die Passung zwischen SupervisorIn und Aufgabe bezogen.

Für alle Stakeholder war klar, dass gute Supervision etwas bewirkt, und dass diese Wirkung auch größtenteils den Sinn der Supervision bildet. Supervision soll sichtbare Auswirkungen auf die Entwicklung der sozialpädagogischen Arbeit und auf die Teams, ihre Stabilität und ihre Kooperation haben; neue Arbeitsansätze, erhöhte Handlungsfähigkeit und Entlastung werden als wichtige Resultate genannt.

Für alle Interessensgruppen war wichtig, dass Supervision sowohl Team- als auch Fallsupervision beinhalten solle. Dabei wünschten sich die Führungskräfte eine Priorität von Fallsupervision über Teamsupervision, sodass 2/3 der Zeit und Ressourcen für Fallsupervision genutzt werden. SozialpädagogInnen und Jugendliche sahen beide als relativ gleichwertige Themenbereiche, wobei die Fachkräfte großen Wert auf Teamthemen legten. Jedenfalls soll beides nach Bedarf in der Supervision Platz haben. Die Trennung von Fall- und Teamsupervision, die auch im breiteren fachlichen Diskurs hinterfragt und wenig sinnvoll erachtet wird, wurde zuletzt von allen Gruppen abgelehnt, wenngleich diese Trennung bei einzelnen sozialpädagogischen Teams in Oberösterreich noch gängige Praxis ist.

„The clients are just like us.“ Auf diese Aussage stößt man in den Arbeiten von Turnell und Essex (2006), die den *Signs-of-Safety* Ansatz zum Kinderschutz entwickelt haben und weltweit als ExpertInnen für Soziale Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe gelten. Sie vertreten mit der Aussage die Meinung, dass die KlientInnen im Grunde so seien wie die SozialarbeiterInnen, und sie auch genau die gleichen Dinge wollen wie sie (Turnell, Essex, 2006). Diese - auf den ersten Blick durchaus gewagt wirkende - Grundannahme wird interessanter Weise im direkten Vergleich zwischen den Themen und Qualitätsvorstellungen der SozialpädagogInnen und Jugendlichen weitgehend bestätigt. Tatsächlich wollen beide Gruppen sehr ähnliche, wenn nicht sogar die gleichen Dinge von Supervision. Hier überrascht die reflektierte Einsicht der Jugendlichen in ihre Lebenswelt der Wohngruppe und damit in das Arbeitsfeld der SozialpädagogInnen. Das Qualitätskriterium, dass Supervision die Entwicklung der sozialpädagogischen Arbeit fördern solle, liegt nicht nur im Interesse der Führungskräfte und der SozialpädagogInnen, sondern ist auch den Jugendlichen ein großes Anliegen. Die fachliche Beratung der Teams soll für sie dazu beitragen, dass sie ihr Lebensumfeld in der Gruppe als sicherer, fairer und lebenswerter erleben können, dass Handlungen der Erwachsenen für sie verständlich und nachvollziehbar sind, und dass diese gut zusammenarbeiten.

Zusammenfassend wünschen sich alle Seiten einen Beitrag der Supervision zu funktionierenden, möglichst konflikt- und krisenarmen Gruppen und Teams. Die Jugendlichen wollen mit ihrem Umfeld zurechtkommen. Sie legen Wert auf positive, stabile Beziehungen und möchten in Wohngruppen leben, wo sie sich gut entwickeln können. Supervision soll für die Jugendlichen auch den Nutzen haben, ihre soziale Entwicklung und ihre Selbstwirksamkeit durch die Vermittlung von Handlungsstrategien zu fördern und zu mehr Transparenz zu führen.

8. Schluss, Zusammenfassung

In dieser Arbeit habe ich verschiedene Aspekte von Qualität und Supervision allgemein und im Feld der stationären Sozialpädagogik betrachtet. Im Anschluss wurden mittels qualitativer Methoden soziale Repräsentationen von dort beruflich Tätigen und von betreuten Jugendlichen untersucht. Die Arbeit zeigt in Ansätzen, welche Bilder von guter und schlechter Supervision die verschiedenen Anspruchsgruppen in den sozialpädagogischen Einrichtungen haben, und wo die Qualität von Supervision für sie sichtbar wird.

Die stationäre Sozialpädagogik ist ein besonderes Betreuungssetting für Kinder und Jugendliche, deren Biographien besondere Entwicklungen aufweisen. In Oberösterreich hat die stationäre Betreuung - trotz leicht rückläufiger Tendenz im Vergleich mit familiären und anderen Betreuungsformen - nach wie vor einen hohen Stellenwert; knapp 60% aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen im Bundesland leben in sozialpädagogische Wohngruppen.

Für ein gutes Verständnis dieses Feldes ist eine Auseinandersetzung mit seiner historischen Entwicklung ebenso sinnvoll wie mit den derzeitigen Rahmenbedingungen und anstehenden Entwicklungsaufgaben.

Stationäre sozialpädagogische Betreuung ist in hohem Ausmaß Beziehungsarbeit. Wohlwollende, auf Vertrauen basierende Arbeitsbeziehungen bilden die Grundlage allen pädagogischen Tuns. Dass den Jugendlichen positive Beziehungen etwas bedeuten, hat sich in der Gruppendiskussion gezeigt, wo die TeilnehmerInnen von sich aus zum Ausdruck brachten, wen sie von den SozialpädagogInnen besonders mögen, wem sie vertrauen, wer ihnen wichtig ist. Der Aufbau dieser Beziehungen erfordert mitunter viel Zeit und Geduld von allen Seiten. Viele der betreuten Kinder und Jugendlichen in Wohngruppen haben frühkindliche Traumata und Bindungsstörungen. Ebenso brauchen die SozialpädagogInnen stabile Arbeitsbeziehungen in ihren Teams und Organisationen.

Charakteristisch für die Arbeit in Wohngruppen ist die Begleitung des Lebensalltags der Kinder und Jugendlichen. Aus einem Verständnis der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien heraus werden (Arbeits)Beziehungen menschlich und fachlich gestaltet. Die Einrichtungen bieten rund um die Uhr Betreuung für die Kinder und Jugendlichen und haben das Ziel, sie durch sozialpädagogische und (sozial)therapeutische Angebote in ihrer Entwicklung zu fördern. Aufgaben und individuelle Ziele der

Betreuung sind nicht statisch, sie müssen regelmäßig überprüft und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden.

Das Aufgabengebiet der sozialpädagogischen Fachkräfte ist vielfältig und teilweise auch sehr fordernd. Dies widerspiegelt sich im Anforderungsprofil für die Tätigkeit, das im Kapitel 3 dargestellt wurde. Die sozialpädagogischen Fachkräfte arbeiten in einem dynamischen Spannungsfeld zwischen situativen Erfordernissen und Belastungen, den Anforderungen der Betreuungsplanung und Umsetzung, der Teamkooperation, dem Selbstverständnis ihrer Aufgaben, Arbeitszeiten im Schicht-/Turnusdienst und nicht zuletzt auch von zahlreichen Vorschriften und fachlichen Vorgaben, etc.

Effektive Teamkommunikation/-kooperation ist unverzichtbar. Wenn es daran in einem Team fehlt, dann entstehen Konflikte. Es muss klar sein, wie die Teammitglieder ihre Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen gestalten, wie sie mit Anforderungen des Alltags umgehen, Absprachen umsetzen, in Konfliktsituationen reagieren usw.

Die Qualität der Arbeit hängt also stark von der Qualität der inneren Prozesse eines Teams ab. Dies steht im Einklang mit Vorgaben der Kinder- und Jugendhilfe und den Erwartungen der Führungskräfte und SozialpädagogInnen, dass in der Supervision neben der Bearbeitung fachlicher Probleme und der Integration neuer Aspekte / neuen Wissens auch die Verarbeitung von Konfliktsituationen, die Unterstützung der Psychohygiene und Stärkung der Belastbarkeit der Fachkräfte im Team erfolgen soll.

Daher macht es durchaus Sinn, dass Supervision in der stationären Sozialpädagogik im Teamsetting erfolgt und die Leistungsfähigkeit der MitarbeiterInnen bzw. des Teams erhalten und verbessern soll.

Die in einzelnen Wohngruppenteams derzeit noch praktizierte Trennung von Team- und Fallsupervision, auch mit unterschiedlichen SupervisorInnen, wurde in dieser Arbeit mehrfach thematisiert. Aus fachlicher Sicht ist dies nicht zu empfehlen, was aber nicht heißen soll, dass Fallbesprechungen in einem anderen Setting nicht durchaus Sinn machen können, z.B. auch im Rahmen von kollegialem Coaching.

Die Betrachtung der einzelnen Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität liefert im theoretischen Teil durchaus interessante Aspekte. Im empirischen Teil der Arbeit und in den Gruppendiskussionen erweist sich diese Trennung insgesamt dann aber als weniger prominent, auch wenn leichte Unterschiede im Fokus der Interessensgruppen sichtbar wurden. So war Strukturqualität für Führungskräfte

wichtiger als für sozialpädagogische Fachkräfte, für Jugendliche spielte sie fast gar keine Rolle. Supervision ist prozessbezogen, daher war die Prozessqualität, die einen wesentlichen Teil des Erlebens von Supervision ausmacht, im Zentrum vieler Aussagen, v.a. bei den SozialpädagogInnen und Jugendlichen. Ergebnisqualität spielt für alle Interessensgruppen eine Hauptrolle. Supervision ist dann gut, wenn sie sichtbare Auswirkungen hat, die sich auf die Teams und die Entwicklung ihrer Arbeit beziehen.

Supervision ist für sozialpädagogische Fachkräfte in stationären Wohngruppen nicht freiwillig, vielmehr ist die Teilnahme im Kinder- und Jugendhilfegesetz und in den fachlichen Mindeststandards verbindlich vorgeschrieben. Dies ist ein wesentlicher Aspekt von Supervision im Feld der stationären Sozialpädagogik, der v.a. auch dann vor allem besonders dann zu berücksichtigen ist, wenn in einem Team Widerstände oder geringe Motivation auftreten. Dass es dazu kommen kann, wurde in den Gruppendiskussionen bestätigt. Das Überwinden solcher Widerstände wurde in den Diskussionen mehrfach als wesentliche Aufgabe von Supervision genannt. Als gute Qualität wurde beschrieben, dass Supervision als hilfreich empfunden wurde, wo Hindernisse überwunden wurden und relevante Ergebnisse und Wirkungen für die Interessensgruppen beobachtbar waren.

Das Thema Freiwilligkeit sollte auch in Bezug auf die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen stets beachtet werden und gehört für mich zur Feldkompetenz der SupervisorInnen. Das Wissen, dass Kinder und Jugendliche, trotz der starken Zunahme von „freiwilligen Maßnahmen“ mit der Zustimmung der Eltern gegenüber gerichtlich angeordneten Maßnahmen, in der Regel nicht freiwillig in eine Wohngruppe einziehen und dort betreut werden, sondern es sich de facto um Zwangsmaßnahmen handelt, ist für die Reflexion des Betreuungsalltags mit all seinen Herausforderungen hoch relevant. Eine stationäre Unterbringung in einer Einrichtung stellt einen massiven Eingriff in die Grundrechte einer Familie und eines Kindes durch die Kinder- und Jugendhilfe dar. Die Betreuung außerhalb der Familie soll daher erst dann erfolgen, wenn einem Kind sonst kein sicherer, zuverlässiger Lebensort mit geeigneten Entwicklungschancen zur Verfügung steht. Die Entscheidung über die richtige Hilfe erfordert von der Kinder- und Jugendhilfe und den sozialpädagogischen Einrichtungen hohe Professionalität und Verantwortung.

Das Thema der Partizipation von Betroffenen an der Planung um Umsetzung von Hilfen durch die Kinder- und Jugendhilfe hat in den letzten Jahren international und auch in Österreich deutlich an Bedeutung gewonnen, nicht zuletzt aufgrund seiner gesetzlichen Verankerung. Auch in Oberösterreich legt die Kinder- und Jugendhilfe großen Wert darauf, Kinder, Jugendliche und Eltern aktiv(er) an der Betreuung zu beteiligen. Beteiligungsprojekte mit sozialpädagogischen Wohngruppen, die teilweise auch selbst partizipatorische Methoden und Tools entwickeln, und verschiedene fachliche Neuerungen werden seit ca. 2015 umgesetzt.

Aus den Ergebnissen der qualitativen Forschung in dieser Arbeit darf man schließen, dass auch der Bereich der Supervision im Feld der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen durchaus in die Bemühungen um mehr Beteiligung inkludiert werden sollte. Dem Wunsch der Jugendlichen nach mehr Transparenz könnte wohl relativ einfach entsprochen werden. Einerseits kann der von den Jugendlichen gewünschte Kontakt mit den SupervisorInnen der Teams wahrscheinlich ohne großen Aufwand ermöglicht werden, ohne dabei vertrauliche Informationen weiterzugeben. SupervisorInnen kommen, wie in den Diskussionen erwähnt, regelmäßig in die Einrichtungen. Welche Inhalte der Supervision mit den Jugendlichen besprochen werden, kann zwischen SozialpädagogInnen und SupervisorInnen im Vorfeld vereinbart werden.

Gleichzeitig oder alternativ dazu, könnten auch die sozialpädagogischen Fachkräfte regelmäßig relevante Informationen aus der Supervision an die Jugendlichen zurückmelden. Aus den Gruppendiskussion geht hervor, dass es bereits ähnliche Feedback-Arrangements zwischen SupervisorInnen und AuftraggeberInnen (Führungskräften) gibt. Es wäre wertvoll, auch die KlientInnen zu integrieren, da durchaus davon auszugehen ist, dass sich dies positiv auf Arbeitsbeziehungen und Betreuung auswirken kann. Zusätzlich kann möglicherweise auch die Entwicklung der Supervisionspraxis von den Rückmeldungen der Jugendlichen profitieren.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

Abels, I. (2006). Kinder zwischen Heimerziehung und Isolation. Übergänge im Erleben der Betroffenen, Diplomarbeit, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Universität Siegen

ANSE, Association of National Organisations for Supervision in Europe (2017). Standards, <http://www.anse.eu/about-anse/standards> [aufgerufen am 17.11.2017]

Beer, T., Gediga, G. (1999). Evaluation von Supervision: Eine Untersuchung im Bereich der sozialen Arbeit, Fachbereich Psychologie, Universität Osnabrück, in: Holling, H. / Gediga, G. (1999), Evaluationsforschung, Göttingen, Hochgrefe Verlag

Belardi, N. (1994). Supervision: Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung, Paderborn, Junfermann Verlag

Belardi, N. (2002). Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven. 4. Aufl., München, Verlag CH Beck

Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag (2017). Definition Qualität, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Qualitaet> [aufgerufen am 17.11.2017]

BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule, Stuttgart, Kohlhammer

Bohnsack, R., Schäffer, B. (2001). Gruppendiskussionsverfahren, in: Hug, T. (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis, Hohengehren, Schneider Verlag

Bruhn, M. (2001). Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden, 3. Aufl., Berlin, Springer Verlag

Bürger, U. (2001). Heimerziehung. in: Birtsch, V., Münstermann, K., Terde, W. (Hg.) (2001), Handbuch Erziehungshilfen, S.632-663, Münster, Verlag Votum

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Martin, P., Berthold, T., Flaig B. (2016). Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, SINUS GmbH, Springer Verlag

Colla, H. (Hg.) (1999). Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa, Neuwied, Verlag Luchterhand

Collenberg, A. (2016). Wirkung von Supervision in der Suchtarbeit - Eine Bestandsaufnahme zur Situation in der deutschsprachigen Schweiz. Masterthesis, Donau Universität Krems

Czech, H. (2005). Geburtenkrieg und Rassenkampf. Medizin, „Rassenhygiene“ und selektive Bevölkerungspolitik in Wien 1938 bis 1945. In: Jahrbuch 2005. DÖW, S. 59–60, http://www.doew.at/cms/download/10447/web_jahrbuch_05.pdf [aufgerufen am 02.12.2017]

Czipke, G. (2013). Die SchreibmaschinentäterInnen. Die Wiener Jugendfürsorge in den Jahren 1945 bis 1970 und ihr Beitrag zur Durchsetzung einer gegen Mädchen, Frauen, „uneheliche“ Mütter und deren Kinder gerichteten Geschlechterordnung. Diplomarbeit, Universität Wien

DfES, Department for Education and Skills (2006). Care Matters: Transforming the Lives of Children and Young People in Care, DfES Publications.

DGSv, Deutsche Gesellschaft für Supervision (2003). Qualitätsentwicklung von Supervision, <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/qualitaet/> [aufgerufen am 30.10.2017]

DGSv, Deutsche Gesellschaft für Supervision (2003). Ethische Leitlinien der DGSv. <https://www.dgsv.de/dgsv/ethische-leitlinien/> [aufgerufen am 17.11.2017]

DGSv, Deutsche Gesellschaft für Supervision (2008). Der Nutzen von Supervision: Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten, Kassel University Press

DGSv, Deutsche Gesellschaft für Supervision (2013). Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in, https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2017/05/DGSv_Standards_2013.pdf [aufgerufen am 30.10.2017]

Donabedian, A. (1982). The Criteria and Standards of Quality – Explorations in Quality, Assessment and Monitoring, Volume II, Health Administration Press, Ann Arbor, Michigan

Dresing, T., Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse, Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende., 8. Aufl., Marburg
Ebster, C., Stalzer, L. (2008). Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 3. Aufl., Wien, Facultas, UTB

Exner, G. (2004). Bevölkerungswissenschaft in Österreich in der Zwischenkriegszeit 1918-1938: Personen, Institutionen, Diskurse. Wien, Böhlau Verlag

Flick, U. (2005). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Auflage, Hamburg, Rowohlt Verlag

Freigang, W. (2000). Benchmarking - Kommentierung und Bewertung des Verfahrens für die Erziehungshilfe, in: Merchel, J. (Hg.), Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven. Frankfurt, Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen

Freigang, W., Wolf, K. (2001). Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Portraits, Weinheim, Beltz

Garvin, D. A. (1984). Product Quality, an Important Strategic Weapon, Business Horizons, Mar/Apr 1984, S. 40-43, in: Zollondz, H.-D. (2001), Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf der Basis des Qualitätsmanagement, München/Wien, Verlag Oldenbourg

Gmür, W., Straus, F. (1998). Qualitätsmanagement in psychosozialen Beratungsstellen, in: Laireiter, A., Vogel, H. (Hg.) (1998), Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung, Tübingen, dgvt Verlag

Goffman, E. (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main, Suhrkamp

Gröning, K. (2016). Supervision – von der personenzentrierten Beziehungskunst zum sozialwissenschaftlich begründeten Format, in: Hamburger, A., Mertens, W. (Hg.), Supervision – Konzepte und Anwendungen, Band 1, Stuttgart, Kohlhammer

Günder, R. (2011). Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe, Lambertus Verlag

Günther, R., Bergler, M. (1992). Arbeitsplatz Stationäre Jugendhilfe: Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmevorschläge für MitarbeiterInnen im Gruppendienst, Frankfurt am Main, Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen

Hamberger, M. (1998). Erzieherische Hilfen im Heim, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Forschungsprojekt Jule, Stuttgart, Kohlhammer

Hamburger, A., Mertens, W. (Hg.) (2016). Supervision - Konzepte und Anwendungen: Band 1: Supervision in der Praxis - Ein Überblick, Stuttgart, Kohlhammer Verlag

Hamburger, A. (2017). Psychoanalytische Supervision im Feld: Fallorientierte Teamsupervision in der stationären Jugendhilfe, in Supervision: Mensch. Arbeit.

Organisation, Zeitschrift für Beraterinnen und Berater, Heft 01/2017, S.148-166, Gießen, Psychosozial Verlag

Härter, M., Linster H. W., Stieglitz, R.-D. (Hg.) (2003). Qualitätsmanagement in der Psychotherapie - Grundlagen, Methoden und Anwendungen, Göttingen, Hogrefe Verlag

Hermann-Stietz, I. (2009). Praxisberatung und Supervision in der Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag

Hojnik, S., Weber, F. (2003). Performance and Quality-Kompass für soziale Organisationen. Handbuch. Ein Tool zur Erarbeitung eines Leistungs- und Qualitätsprofils, Wien, Prospect GmbH

Holloway, E. (1998). Supervision in psychosozialen Feldern: Ein praxisbezogener Supervisionsansatz, Paderborn, Junfermann Verlag

Hönigsberger, G., Karlsson, I. (2013). Verwaltete Kindheit. Der österreichische Heimskandal, Berndorf, Kral Verlag.

John, M., Reder, W. (Hg.) (2006). Wegscheid. Von der Korrektionsbarracke zur sozialpädagogischen Institution, Linz, Eigenverlag

John, M., Binder, D. A., Reder, W. (2019). Heimerziehung in Oberösterreich, Linz, Oberösterreichisches Landesarchiv

Kersting, H. (Hg.) (2001). Supervision und Qualität: Das Aachener Modell der Supervisionsausbildung, Aachen, Institut für Beratung und Supervision

KJH OÖ, Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich (2013). Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen – Angebot Vollversorgung, 2. Aufl., Linz, Amt der Oö. Landesregierung

Knaier, D. (2016). Supervision in der Sozialen Arbeit, in: Hamburger, A., Mertens, W. (Hg.), Supervision – Konzepte und Anwendungen, Band 1, Stuttgart, Kohlhammer

Laireiter, A., Vogel, H. (Hg.) (1998). Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung – Ein Werkstattbuch, Tübingen, dgvt-Verlag

Leirer, I., Fischer, R., Halletz, C. (1976). Verwaltete Kinder: Eine soziologische Analyse von Kinder- und Jugendlichenheimen im Bereich der Stadt Wien, Institut für Stadtforschung

Lohmer, M., Wernz, C. (2016). Supervision in der Klinik, in: Hamburger, A., Mertens, W. (Hg.), Supervision – Konzepte und Anwendungen, Band 1, Stuttgart, Kohlhammer

Märtens, M. (2003). Chancen und Paradoxa der Qualitätssicherung im psychosozialen Feld, in: Fröhlich, W., Jütte, W. (Hg.), Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Münster, Waxmann Verlag

Mahler, R. (2009). Gewissen und Gewissensbildung in der Psychotherapie - Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften

Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1978). Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, 5. Aufl., Opladen, Westdeutscher Verlag

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. Aufl., Weinheim, Beltz Verlag

Menne, K. (Hg.) (1998). Qualität in Beratung und Therapie: Evaluation und Qualitätssicherung für die Erziehungs- und Familienberatung, Weinheim/München, Juventa Verlag

Merchel, J. (Hg.) (2000). Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe: Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven, Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen

Miller, A. (1983). Am Anfang war Erziehung, Berlin, Suhrkamp

Möller, H. (2012). Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden, Kassel University Press GmbH

Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations, S.3-69, in: Farr, Moscovici, Social Representations, Cambridge University Press

Münder, J., Baltz, J., Jordan, E. (2003). Frankfurter Kommentar zum SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, 4. Auflage, Weinheim, Juventa

Naujoks, A., Petzold H. G. (2012). Die Wirkung von Supervision in stationären Entwöhnungsbehandlungen für Alkohol- und Medikamentenabhängige – eine empirische Felderkundung als Beitrag zur Situation der Qualitäts- und Wirkungsnachweise von Supervision, in: SUPERVISION: Theorie - Praxis - Forschung Ausgabe 04/2012, <http://www.fpi-publikation.de/> [aufgerufen am 10.02.2018]

Näther, S. (2000). Qualitätssicherung in Psychotherapie und psychosozialer Praxis, 2. Aufl., München, Profil Verlag

Nübling, R., Schmidt, J. (1998). Qualitätssicherung in der Psychotherapie: Grundlagen, Realisierungsansätze, künftige Aufgaben, in: Laireiter, A., Vogel, H. (Hg.)

(1998), Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung, Tübingen, dgvt-Verlag

Oeltze, J., Ebert, W., Petzold, H. G. (2002). Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis, Eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell, in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 14/2002, <http://www.fpi-publikation.de/> [aufgerufen am 19.11.2017]

Öö. Kinder- und Jugendhilfegesetz 2011 (oöKJHG), in: LGBl.Nr. 111/1991

ÖVS, Österreichische Vereinigung für Supervision (2015). Qualität, <http://www.oevs.or.at/die-oevs/qualitat/> [aufgerufen am 18.11.2017]

ÖVS, Österreichische Vereinigung für Supervision (2019). Beratungsformate, <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate/> [aufgerufen am 13.07.2019]

Petzold, H. G. (1978c, 1991e/2017). Das Ko-respondenzmodell als Grundlage Integrativer Therapie, Agogik, Supervision und Kulturarbeit, in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 07/2017, <https://www.fpi-publikation.de/> [aufgerufen am 18.11.2017]

Petzold, H. G. (2007). Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung, Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis, 2. Aufl., Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften

Petzold, H. G., Schigl, B., Fischer, M., Höfner, C. (2003). Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Wiesbaden, Springer Fachmedien

Petzold, H. G., Sieper, J. (2011). Integrative Agogik - Ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens, in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 06/2011, <http://www.fpi-publikation.de/> [aufgerufen am 18.12.2017]

Pies, S., Schrappner, C. (2002). Heimerziehung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 5. Aufl., S.449-450, Stuttgart, Kohlhammer.

Pühl, H. (Hg.) (1992). Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion, Ausbildung, Beruf und Organisation, 2. Aufl., Berlin, Verlag Marhold

Pühl, H. (Hg.) (2012). Supervision und Organisationsentwicklung, Handbuch, 3. Aufl., Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften

Ralser, M., Bechter, A., Guerrini, F., Sulzenbacher, C. (2012). Geschichte der Tiroler und Vorarlberger Erziehungsheime und Fürsorgeerziehungsregime der 2. Republik – Eine Vorstudie. Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft

Rappe-Giesecke, K. (2013). Supervision für Gruppen und Teams, Berlin, Springer

Reichel, R. (1989). Integrative Supervision, Gestaltmethoden in der Praxisberatung in Heimen, in: Integrative Therapie, Zeitschrift für Verfahren humanistischer Psychologie und Pädagogik, 3-4/89, S.284-304

Röbken, H., Wetzel, K., (2016). Qualitative und quantitative Forschungsmethoden, 2. Aufl., Oldenburg, Carl von Ossietzky Universität

Rutschky, K. (Hg.) (1977). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Main, Ullstein

Schneider, A., Köttig, M., Molnar, D. (2015). Forschen in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), Berlin, Opladen

Schreiber, H., Arora, S., Plangger S., Seifert O., Schlosser H., Schönwiese, V. (2010). Im Namen der Ordnung. Heimerziehung in Tirol, Innsbruck, Studienverlag GmbH

Schreyögg, A. (1992). Supervision – Ein integratives Modell: Lehrbuch zu Theorie & Praxis, 2. Aufl., Paderborn, Verlag Junfermann

Seckinger, M. (2008). Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Supervision: Mensch. Arbeit. Organisation, Zeitschrift für Beraterinnen und Berater, Heft 2/2008, S.43-47, Weinheim, Julius Beltz Verlag

Seipel, K. H. (1998). Qualitätssicherung in der ambulanten Praxis: Ein Modell und seine kritische Evaluierung, in: Laireiter, A., Vogel, H. (Hg.) (1998), Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung, Tübingen, dgvt Verlag

Sieder, R., Smioski, A., Kirschenhofer, S., Eich, H. (2012). Gewalt gegen Kinder in Erziehungsheimen der Stadt Wien. Endbericht, <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/pdf/endbericht-erziehungsheime.pdf> [aufgerufen am 04.02.2018]

Späth, K. (2001). Rechte von Kindern und Jugendlichen im familiengerichtlichen Verfahren zur Genehmigung freiheitsentziehender Maßnahmen nach §1631b BGB, in: EREV (Hg.), Wenn Pädagogik an Grenzen stößt. Freiheitsbeschränkende Maßnahmen in der Jugendhilfe und die Rechte von Kindern und Jugendlichen, Hannover, Evangelischer Erziehungsverband e. V.

Spitz, G. (2006). Qualitätsmanagement für die Supervision. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Akzeptanzpotenzial und den Akzeptanzbedingungen für ein Qualitätsmanagement in der Supervision. Masterthesis, Donau Universität Krems

Statistik Austria (2018). Bevölkerungsstatistik, https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/index.html [aufgerufen am 10.10.2017]

Steinböck, M. (2012). Die Geschichte der Wiener Jugendwohlfahrt, <http://www.monika-steinboeck.at/wp-content/uploads/Die-Geschichte-der-Wiener-Jugendwohlfahrt1.pdf> [aufgerufen am 14.11.2017]

Stroebe, W., Hewstone, M., Stephenson, G. (1996). Sozialpsychologie: Eine Einführung, 3. Aufl., Berlin, Springer Verlag

Turnell, A., Essex, S. (2006). Working with Denied Child Abuse: The Resolutions Approach, New York, Open University Press

Vereinte Nationen (1990). UN-Konvention über die Rechte des Kindes, <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [aufgerufen am 12.12.2018]

Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten, ZA-Information 57, Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, Mannheim, GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Wagner, B. (2006). Die Entwicklung der Heimerziehung. Auf dem Weg zu mehr Qualität und Professionalität?, Diplomarbeit, Pädagogik, Universität Augsburg

Weiss, H. (2012). Tatort Kinderheim. Ein Untersuchungsbericht. Wien, Deuticke, Paul Zsolnay Verlag

Wischnath, E. (2002). Supervision - ein Instrument zur Qualitätsentwicklung in der stationären Jugendhilfe, in: OSC, 9:137, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften

Zollondz, H.-D. (2002). Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte, München/Wien, Oldenburg Wissenschaftsverlag

10. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ANSE	Association of National Organisations for Supervision in Europe
bzw.	beziehungsweise
DGSv	Deutsche Gesellschaft für Supervision
d.h.	das heißt
et. al.	et alteri (lat.) = und andere
etc.	et cetera (lat.) = und übrige
e.V.	eingetragener Verein
ISO	Internationale Organisation für Standardisierung
lat.	Lateinisch
Oö.	Oberösterreichisch/e/s
österr.	österreichisch
ÖVS	Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching
QEG	Qualitäts-Entwicklungs-Gespräch
QM	Qualitätsmanagement
S.	Seite
TN	TeilnehmerIn
Tr.	Transkript
u.a.	unter anderem
u.ä.	und ähnliche
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
Z.	Zeile