In puncto Standards
No. 1

Professionalisierter supervisorischer Habitus

Professionstheoretische und curriculare Überlegungen

Bernadette Grawe
Miquel Aguado

DGS
Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching

Inhalt

Vorbemerkungen

1 Was ist ein Habitus?
1.1 Zusammenspiel von Habitus und Feld
1.2 Primärer, individueller, Teil- und Gesamthabitus
1.3 Supervision mit den Begriffen Bourdieus gesehen

2 Professionalisierungsbedürftige Praxis
2.1 Professionstheorien
2.2 Professionalisierungsbedürftiges Handeln
2.2.1 Der Gegenstand: Die Lebenspraxis
2.2.2 Die Interaktion: Eine kollektive Praxis aus drei Elementen
2.3 Handlungslogik einer professionalisierten Praxis: Das Balancieren von widersprüchlichen Zusammenhängen
2.3.1 Krisenanalyse und Krisenbewältigung
2.3.2 Gestaltung von Arbeitsbündnissen
2.4 Charisma

3 Supervision
3.1 Vorhandene Definitionen
3.2 Supervision als „Routinekontrolle professionalisierter Praxis"
3.3 Supervision als „personen- und organisationsbezogene Beratung"
3.4 Professionalisierter supervisorischer Habitus – Diskussion

4 Habitustransformation
4.1 Ist ein Habitus veränderbar?
4.1.1 Ansatzpunkte für Veränderbarkeit
4.1.2 Krisen: Erfahrung von Nicht-Passung im Feld
4.2 Prozesse und Phasen der Transformation
4.2.1 Unmerklich und empraktisch, aber auch reflexiv und kriseninduziert
4.2.2 Phasen
4.2.3 Habitusdifferenzierung

5 Habitustransformatorische Bildungsprozesse: Der Weg zu einem professionalisierten supervisorischen Habitus in der DGSv
5.1 Zugangsvoraussetzungen der DGSv zur Supervisionsweiterbildung
5.2 Das Praxisfeld der Weiterbildung und seine Bildungsprozesse
5.2.1 Wissenschaftlich fundiertes Supervisions- und Bildungsverständnis
5.2.2 Kerncurriculum
5.2.3 Curriculare Architektur
5.2.3.1 *Ein eigenes Weiterbildungsfeld, ein institutioneller Rahmen*
5.2.3.2 *Selbsterfahrung in der Weiterbildung*
5.2.3.3 *Lernsupervision*
5.2.3.4 *Lehrsupervision*
5.2.3.5 *Verantwortung der Weiterbildungsleitung*
5.3 Bereitschaft zur permanenten professionellen Kontrolle

6 Zusammenfassung und Ausblick

7 Literatur

Vorwort

Der hier vorliegende Fachtext **„Professionalisierter supervisorischer Habitus“** mit dem Untertitel **„Professionstheoretische und curriculare Überlegungen“** von Bernadette Grawe und Miquel Aguado eröffnet die vom Vorstand der DGSv herausgegebene Reihe „in puncto Standards“.

Mit den am 01.01.2021 in Kraft getretenen Standards der DGSv „Dafür stehen wir: Qualität – Verlässlichkeit – Innovation“ sind eine Reihe von Themen verbunden, die einer genaueren Betrachtung wert sind und bedürfen. Um das zu ermöglichen, wird zukünftig in loser Folge eine Reihe von Fachbeiträgen in diesem Format erscheinen.

Das Kerncurriculum einer Qualifizierung Supervision/Coaching (DGSv) bezieht sich, so fordern es die Standards der DGSv, auf die Kompetenzentwicklung und die Habitusbildung der Teilnehmer*innen einer von der DGSv zertifizierten bzw. anerkannten Qualifizierung. An Letzterem setzt der in diesem Band enthaltene Beitrag von Bernadette Grawe und Miquel Aguado an. Es geht erstens um eine begriffliche Präzisierung, zweitens den Forschungsstand zum Thema „professionalisierter Habitus“, drittens eine Transformation in Bildungsprozesse und die Curricula der Qualifikationen zum*zur Supervisor*in, zum Coach. Dabei wird die große berufs- und fachpolitische Verantwortung der DGSv und der Weiterbildungs- und Studienleitungen, die eine Qualifikation anbieten, die den Qualitätsstandards der DGSv entspricht, deutlich.

Die Entwicklungskommission der DGSv empfahl 2017 in ihrer Vorstandsvorlage „Exzellente Beratung basiert auf exzellenter Qualifizierung“, sich in den Curricula nicht allein an einer Kompetenzentwicklung zu orientieren. Die Befähigung, eine komplexe Praxis unter Handlungsdruck deuten zu können, erfordert daneben inkorporierte Einstellungs-, Wert- und Verhaltensmuster (DGSv e.V. 2017: 5f). Das war ein bedeutsamer Schritt.

Der Supervisionsbegriff wurde und wird vielfach subjekttheoretisch abgeleitet. Das führte und führt zu Verkürzungen, die damit zusammenhängen, dass das Subjekt vorrangig in seiner psychologischen und nicht gleichermaßen auch in seiner sozialisatorischen Praxis erklärt wurde und wird. Diese Theoriebildung entsprach nicht der Positionierung der DGSv, die Supervision und Coaching und das Handeln der betreffenden Akteur*innen im Spannungsfeld von Person – Rolle – Organisation ansiedelt. Grawe und Aguado verweisen in ihren Vorbemerkungen bezugnehmend auf Bourdieu (2015) darauf, dass der Habitusbegriff dagegen in einer „Theorie der Praxis“ verankert ist.

Die Entwicklungskommission ist den ersten Schritt gegangen, der zweite war die Aufnahme des Habitusbegriffs in die Standards der DGSv. Grawe und Aguado haben sich nun ein Jahr lang auf den Weg gemacht und zeigen in ihrem Beitrag die ganze Landschaft in ihrer Differenziertheit.

Wir möchten die Leser*innen ermutigen, sich in diese Landschaft zu begeben und auch die darin befindlichen Berge zu erklimmen. Der Weg durch die Theorie ist manchmal dazu auch noch wie eine Bergwanderung im Nebel. Am Ende jedoch wird man belohnt. Mit einer kritischen und dadurch weiterführenden Reinterpretation der Zugangsvoraussetzungen für eine von der DGSv zertifizierte bzw. anerkannte Qualifizierung, mit Essentials einer curricularen Architektur und nicht zuletzt mit offenen Fragen und damit Ausblicken auf weitere Landschaften.

Dr. Annette Mulkau
Vorstand
Februar 2021

Professionalisierter supervisorischer Habitus
Professionstheoretische und curriculare Überlegungen

Bernadette Grawe
Miquel Aguado

Vorbemerkungen

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv) markiert als Fachverband einen professionspolitischen Anspruch auf eine bestimmte Zuständigkeit im Wettbewerb verschiedener Professionen (Abbott 1988) und hat das erklärte Interesse, exzellente Beratung anzubieten. Von der DGSv zertifizierte Weiterbildungen und anerkannte Studiengänge sollen fachliche Kompetenzen der Mitglieder sicherstellen. Mit den Qualitätsstandards für diese Weiterbildungen formuliert der Fachverband ein Kerncurriculum, das die Entwicklung eines professionalisierten Habitus „im Sinne einer professionellen beraterischen Haltung zur Welt" (DGSv e.V. 2017: 7) sicherstellen soll. Bisher liegt allerdings weder eine begriffliche Präzisierung zu einem solchen Habitus vor, noch gibt es Forschungserkenntnisse dazu, wie er durch Bildungsprozesse in den Weiterbildungen transformiert werden kann. Für eine curriculare Konkretisierung und eine entsprechende Begründung der Standards wären Antworten auf diese Fragen hilfreich.

Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit den folgenden Fragen: Mit welchen Theoremen und Denkmodellen ist ein professionalisierter supervisorischer Habitus begrifflich zu fassen? Wie ist dieser Habitus durch Bildungsprozesse zu beeinflussen und welche Anforderungen ergeben sich aus den Erkenntnissen über Habitustransformation an die Bildungsprozesse und Curricula der DGSv-zertifizierten Weiterbildungen? Die folgenden Vorbemerkungen machen auf Grenzen eines solchen Vorhabens aufmerksam.

1. Während für einige benachbarte Professionen explizite Forschungen zum professionellen Habitus existieren, wie z.B. für Sozialarbeiterinnen[1] (z.B. Becker-Lenz & Müller 2009) oder für Lehrerinnen (z.B. Helsper 2018), fehlen diese für Supervisorinnen. Es gibt also im Kontext der Supervision keinen empirisch gehaltvollen und durch Forschungspraxis abgesicherten Begriff von einem professionalisierten supervisorischen Habitus, wohl aber Beobachtungen und Fallreflexionen aus der supervisorischen Praxis, in denen versucht wurde, diese Praxis mithilfe von Denkmodellen aus der Habitus-Theorie von Bourdieu verstehbar zu machen bzw. zu konzeptualisieren (vgl. z.B. Gröning 2015, Heimann 2016, Bauer & Fröse 2017, Grawe 2017, Gröning 2018, Vogel 2019). Die Professionstheorie von Oevermann, die für die Konzeptualisierung eines professionalisierten supervisorischen Habitus von zentraler Bedeutung ist, wurde kürzlich im Rahmen einer empirischen Interviewstudie genutzt, um die professionelle Entwicklung von erfahrenen Supervisorinnen zu rekonstruieren (Aguado 2019).

2. Im Feld der Supervision sind zur Fassung des Supervisionsbegriffs und der damit verbundenen Konzeptionen vielfach subjekttheoretische Thematisierungsstrategien verbreitet (wie z.B. psychoanalytische, sozialpsychologische, identitätstheoretische). Der Habitusbegriff ist demgegenüber in einer „Theorie der Praxis" (Bourdieu

[1] Der Lesbarkeit wegen nutzen wir bei der Nennung von Personenbezeichnungen das generische Femininum. Damit sind Personen aller biologischen oder sozialen Geschlechter gemeint.

2015a) verankert, er wurde von der strukturalen Praxistheorie von Oevermann (2017) aufgegriffen und für die Erfassung von professionalisiertem Handeln genutzt. Ein praxistheoretischer Zugang zu „professionalisiertem supervisorischem Habitus" geht davon aus, dass Subjektivität sich erst in einer sozialisatorischen Praxis – und das bedeutet: intersubjektiv – konstituieren kann. Die Verwendung von Begriffen wie *Subjekt, Identität, Selbst* oder *Ich* sehen demgegenüber den Ausgangspunkt des Handelns eher bei der einzelnen Person. Der Blick geht jedoch sowohl in der Theorie von Bourdieu als auch in der von Oevermann auf eine *Praxis* und damit auf das (soziale) Handeln und nur vermittelt über dieses Handeln auf die handelnden Akteure selbst. Mit dieser Thematisierungsstrategie wird Praxis in ihrer Relationalität, ihrer fundamentalen Beziehungsstruktur in den Vordergrund gerückt und Felder werden als Räume von Relationen gesehen. Die im Feld der Supervision gängigen subjekttheoretischen Thematisierungsstrategien, darüber hinaus aber auch systemtheoretische, institutions- und organisationstheoretische Denkmodelle sind hier durchaus anschlussfähig. In dem Moment, in dem auch bildungstheoretische Überlegungen zur Entwicklung eines professionalisierten Habitus angestellt werden, sind subjekttheoretische Ansätze auch nicht mehr auszuschließen. Auf dem Weg zu einer Theorie der Supervision müssten sie in jedem Fall Gegenstand interdisziplinärer Theorieprojekte werden, werden hier aber zunächst aus Gründen der Konzentration auf einen theoretischen Ansatz zurückgestellt.

3. Supervision ist – wenn man ihre Professionsgeschichte betrachtet – in einem wesentlichen Entstehungsstrang aus der Praxisberatung entstanden: Erfahrene Sozialarbeiterinnen berieten andere Sozialarbeiterinnen. Diese Praxisberatung wurde zur Supervision hin weiterentwickelt. Ein solches Verständnis von Supervision wird bis heute in den Beiträgen z. B. von Oevermann als „Routinekontrolle professionalisierter Praxis" (Oevermann 2003b: 63) und von Loer (2013) vertreten und ist handlungs- und professionstheoretisch fundiert, wie wir in diesem Beitrag darlegen werden.
   In der DGSv und auch im weiteren gesellschaftlichen Feld der Supervision hat sich demgegenüber nach und nach eingebürgert, den Gegenstand von Supervision ganz allgemein auf Reflexion und Beratung von beruflichen Rollenbeziehungen zu erweitern. Die im Fachverband und in der Praxis gängige Rede von Person – Rolle – Organisation (oder Institution) als zentralen Elementen dieser Praxis macht ausreichend deutlich, dass der Gegenstand supervisorischer Beratung in diesem Verständnis nicht nur die berufliche Praxis von Professionellen, sondern ganz allgemein die Spannungsfelder beruflicher und vergesellschafteter Praxis sind.
   Damit wird in der DGSv das Verständnis von Supervision als Beratung für die Praxis von Professionellen zu einem speziellen Format von Supervision, bei der es ansonsten ganz allgemein um professionelle Reflexion beruflicher und organisatorischer Spannungsfelder geht. Wenn die DGSv z. B. ihre Standards formuliert (DGSv e.V. 2020a) und exzellente Qualifizierung anzielt, so hat sie ein mehrdeutiges Supervisionsverständnis im Blick, mit dem auf Krisen oder Weiterentwicklungsbedarfe in den Arbeits-, Bildungs- und Beratungswelten reagiert werden kann und in dem *auch* die Themen der Praxis von Professionellen enthalten sind. Die Bezeichnung *Supervision* wird in der DGSv begrifflich gesehen eher elastisch verwendet, sie bezeichnet unterschiedliche Praxisformen. Wir werden daher beide Verständnisse (in Kap. 3) erläutern und die damit verbundenen Folgen für den Begriff eines entsprechenden Habitus diskutieren.

4. Die zu zertifizierenden Weiterbildungen sollen Habitusbildung ganz allgemein anzielen „im Sinne einer professionellen beraterischen Haltung zur Welt" (DGSv e.V. 2017: 7). Dieser Beitrag geht davon aus, dass ein solcher Habitus durch Bildungsprozesse angezielt werden kann, und lenkt den Blick auf die für solche Habitustransformationsprozesse erforderlichen curricularen Rahmenbedingungen.
   In der DGSv sind Weiterbildungsinstitutionen und persönliche Mitglieder zusammengeschlossen, die sich ganz unterschiedlichen theoretischen Schulen verbunden fühlen und damit eine Bandbreite an professionellen Selbstverständnissen vertreten. Die Standards der DGSv z. B. für die Zertifizierung von Weiterbildungsinstitutionen formulieren ihre Positionen daher erkennbar mit einer Sprache, die verbindende Klammern schafft, mit denen einerseits eine entsprechende Fachlichkeit und ein professioneller Qualitätsanspruch sichergestellt werden soll, andererseits aber auch konzeptionelle Unterschiede in einem angemessenen Umfang zugelassen werden können. Das hat im Wesentlichen professionspolitische Hintergründe und zeigt sich – wie es für politisch operierende Organisationen typisch ist – auch in der DGSv an einer theoretisch weniger präzisen als eher mehrdeutigen verbandspolitischen Sprache, die Klammern zwischen „Wissenschaft und Alltagswelt" (Pörksen 2011: 37) herstellen will. Professionstheoretische Präzisierungen können in einer eher politischen Sprache durchaus als störend empfunden werden.

5. Ein letztes Thema haben wir für diesen Beitrag nicht berücksichtigen können, auch wenn es professionspolitisch wichtig erscheint. Mit der Umbenennung der DGSv zur „Gesellschaft für Supervision und Coaching“ ist ein weiterer Terminus neben die Supervision getreten, der in den Standards der Weiterbildung einbezogen werden muss. Die Debatte um Übereinstimmung und Abgrenzung zwischen Supervision und Coaching im Kontext der Arbeitswelt ist ganz offensichtlich nicht abgeschlossen, vor allem auch nicht ihre handlungstheoretische Differenzierung, auch wenn es erste Versuche dazu gibt (zuletzt noch Griewatz et al. 2020). Wir haben uns daher entschlossen, die Frage nach einem Habitus für das Coaching-Handeln hier auszuklammern.

Die Gliederung des vorliegenden Beitrags setzt im Kap. 1 bei einer Klärung des Habitus-Begriffs an. Dazu wird hier in gebotener Kürze auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu eingegangen, der in seiner Theorie der Praxis dem Habitus eine bedeutsame Funktion und Wirkungsweise in den verschiedenen Feldern der Gesellschaft zuspricht. Das Zusammenspiel von Habitus und Feld ist in diesem praxistheoretischen Rahmen grundlegend. Im Kap. 2 wird der Begriff Profession erläutert. Was bedeutet professionalisiert? Welches Verständnis von Profession und Professionalisiertheit bietet sich angesichts der Handlungsprobleme in der Supervision an? Kap. 3 nimmt den Supervisionsbegriff in den Fokus. Zum einen gehen wir mit einem handlungstheoretischen Blick auf das in der DGSv vorhandene Supervisionsverständnis ein und beschreiben den damit sinnvollerweise verbundenen Habitus. In Anlehnung an Theorien von Oevermann und Bourdieu wird dann das professionstheoretisch begründete Verständnis von Supervision und supervisorischem Habitus vorgestellt. Beide Zugänge zum Begriff werden diskutiert. In Kap. 4 steht das Thema der Habitustransformation im Mittelpunkt. Wie entwickelt sich der Habitus, wie wird er sozialisiert, wie gewandelt und transformiert? Wie kann er durch Bildungsprozesse angezielt werden? Auch dazu haben sowohl Bourdieu als auch Oevermann Aussagen getroffen, die wir hier rezipieren wollen. Schließlich folgen in Kap. 5 Überlegungen zu curricularen Rahmenbedingungen für die Habitusbildung von Supervisorinnen, die sich bei professionalisiertem Handeln anbieten.

1 Was ist ein Habitus?

Der Habitus eines Menschen ist im Verständnis von Bourdieu ein System von Dispositionen, d.h. von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die, durch Sozialisation erworben, spontan ein angemessenes Urteil und eine angemessene Praxis in der Gesellschaft, d.h. genauer: in einem bestimmten gesellschaftlichen Feld ermöglichen (Bourdieu 2015a: 164f). Bourdieu spricht von *habitus* (Plural), d.h. er geht davon aus, dass im Verlauf der Sozialisation – zeitlich nach der Fundierung des primären Habitus aus der sozialen Herkunft in Familie und Milieu – ein Gesamthabitus in verschiedenen Feldern nach und nach angeeignet wird als eine Art Spiel-Sinn, der genau die Verhaltensweisen hervorrufen kann, die einem speziellen Feld angemessen sind. „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man" (Bourdieu 2015b: 135), und: Jede Einzelform eines spezifischen Habitus ist eine persönliche „Kompromissbildung" (Bourdieu 2017: 211), die den Einzelnen ermöglicht, in den verschiedenen von ihnen bespielten Feldern ein angemessenes Verhalten und Handeln hervorzurufen.

1.1 Zusammenspiel von Habitus und Feld

Um die soziale Realität adäquat betrachten zu können, muss den Wahrnehmenden bewusst werden, so Bourdieu, dass sie eine Art Doppelleben führt, denn „die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure. […] Ich bin in der Welt enthalten, aber sie ist auch in mir enthalten, *weil* ich in ihr enthalten bin; weil sie mich produziert hat und weil sie die Kategorien produziert hat, die ich auf sie anwende" (Bourdieu & Wacquant 1996: 161).

Bourdieu beschreibt den sozialen Kosmos, den gesamten sozialen Raum als das Zusammenspiel von ganz verschiedenen Feldern, wie z.B. Religion, Kunst, Wirtschaft, Politik, Recht oder Literatur. Daneben gibt es nach seinem Verständnis vielfache Teilfelder, in denen sich Bereiche mischen. Um den Begriff des Feldes zu illustrieren, nutzt Bourdieu die Metapher vom Spiel. Auch ein Spiel wird nach Regeln gespielt, es gibt Einsätze, Interessen, es gibt den Glauben an das Spiel und seine positive Besetzung, die *Illusio,* die Überzeugung, dass Einsätze sich hier lohnen.

Um in einem Feld mitzuspielen, nutzen die Akteure verschiedene für dieses Feld typische Einsätze, Kapitalsorten. Als Grundformen nennt Bourdieu soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital (Bourdieu & Wacquant 1996: 151). Abgesehen von dieser Differenzierung versteht er unter Kapital ganz grundsätzlich alle Ressourcen, mit denen gehandelt wird, die akkumuliert und teilweise gegeneinander eingetauscht werden können. Alles kann zu einer solchen Ressource werden. „Ein Kapital oder eine Kapitalsorte ist das, was in einem bestimmten Feld zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam ist, das, was es seinem Besitzer erlaubt, Macht oder Einfluss auszuüben, also in einem bestimmten Feld zu *existieren* und nicht bloß eine ‚quantité négligeable' zu sein. In der empirischen Arbeit ist die Bestimmung eines Feldes und seiner Grenzen und die Bestimmung der in ihm wirksamen Kapitalsorten und der Grenzen ihrer Wirkungen usw. ein und dasselbe. (Zwischen den Begriffen Kapital und Feld besteht, wie man sieht, eine enge wechselseitige Abhängigkeit)" (Bourdieu & Wacquant 1996: 128).

Was in diesem Sinne als Kapital genutzt wird, wird ganz generell von einem weiteren Kapital überformt, das Bourdieu symbolisches Kapital genannt hat. Damit verweist er darauf, dass ein Kapital, also die Ressourcen, die genutzt werden, auch einer entsprechenden Anerkennung, eines symbolischen Wertes, einer Autorität und Legitimität bedürfen, um in einem Feld zum Zuge zu kommen. Verschiedene Felder bewerten die verschiedenen Kapitalsorten unterschiedlich. Damit sind die Grenzen eines Feldes auch dann erreicht, wenn ein für dieses Feld bedeutsames Kapital keine Anerkennung mehr hat, wenn sein Einsatz keinen Einfluss oder keine Verbesserung der Position im Feld mehr verspricht.

Menschen werden in die bereits bestehenden Felder hineinsozialisiert, übernehmen dabei die dort herrschenden Dispositionen und Denkmuster, inkorporieren einen spezifischen Habitus und lernen, mit den verschiedenen Ressourcen zu handeln, in diesem Feld mitzuspielen. „Durch die systematische ‚Auswahl', die er zwischen Orten, Ereignissen, Personen des *Umgangs* trifft, schützt sich der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein *Milieu* schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, dass sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten" (Bourdieu 2015b: 114).

Bourdieu geht davon aus, dass der Habitus inkorporiert wird, dass er also mit seinen Dispositionen und Routinen durch Sozialisation dauerhaft im Körper verankert ist und quasi schweigend operiert. Mit dem Habitus hat die Praxis eine Art Schlüssel zum Feld, sie kann sich das Feld aufschließen. Gleichzeitig wirken die im Feld vorhandenen Kräfte immer auch auf die Praxis ein, bestimmen sie und können den Habitus nach und nach verändern.

Der Habitus fungiert als ein praktischer Sinn für das im Feld erfolgreiche Spiel und die einzusetzenden Kapitalien, die Form der Interaktion und die Nutzung der Ressourcen selbst sind „den objektiven Strukturen geschuldet" (Bourdieu 2015b: 109). Die Praxis von Menschen kann also nur in einem Zusammenspiel von Habitus und Feld verstanden werden und sie entsteht durch den Einsatz von spezifischen, hier wirksamen Kapitalsorten, die in diesem spezifischen Feld ermöglichen, eine Position und Anerkennung zu erreichen.

1.2 Primärer, individueller, Teil- und Gesamthabitus

Verschiedene Habitus (Plural) sind zu unterscheiden. Die primäre Sozialisation entsteht im Feld der Familie. Hier werden die familiär herrschenden Denkmuster, die geltenden Regeln und das hier zu spielende Spiel gelernt. Hier wird der primäre Habitus aufgebaut. Dieser primäre Habitus kann verstanden werden als eine weitgehend unbewusste Routine, mit der immer wieder neu entstehende soziale Herausforderungen spontan bewältigt werden.

Die Biographie macht Menschen im Lauf des Lebens mit weiteren Feldern (Schule, Beruf, Freundeskreise, Kunst, Kultur und Religion) vertraut. In diesen verschiedenen Feldern wird der primäre Habitus aus der Herkunft mit ganz anderen Spielregeln konfrontiert und passt sich entsprechend an. Nach und nach entsteht so ein individueller Habitus, der ermöglicht, die Anforderungen in den verschiedenen Feldern und Milieus des Lebens angemessen zu bewältigen und mit den dort geltenden Kapitalsorten erfolgreich zu hantieren.

Helsper (2018), der seine begrifflichen Unterscheidungen zum Habitus am Lehrer- und Schülerhabitus entwickelt hat, unterscheidet zunächst zwischen einem familiären, primären Herkunftshabitus und einem in der weiteren Biographie erworbenen individuellen Gesamthabitus. Diesen individuellen Gesamthabitus sieht er milieuspezifisch verankert als das „Ergebnis der lebensgeschichtlichen ‚Durchquerung' und ‚losen Koppelung' verschiedener Milieubezüge" (Helsper 2018: 120) und unterscheidet ihn schließlich von den darin enthaltenen feldspezifischen Teilhabitus (Plural). Er weist darauf hin, dass man sich zwischen beiden nicht nur Homologie vorstellen kann, da mitunter gegensätzliche Anforderungen in den verschiedenen Feldern vorliegen können.

In den jeweiligen Teilfeldern, in denen man sich bewegt, wird so etwas wie ein individuell erworbener feldspezifischer Teilhabitus genutzt, der sich von dem bisher durch die Lebensgeschichte hindurch erworbenen Gesamthabitus unterscheiden kann, aber meistens auch Überschneidungen hat. Die sozialisatorischen Übergänge sind nicht unbedingt fließend. „Immer dann, wenn der Eintritt in ein neues Feld eine deutliche Transformation gegenüber dem Herkunftshabitus darstellt, gestaltet sich das Verhältnis von Gesamt- und Teilhabitus eher spannungsreicher. Der feldspezifische Teilhabitus sowie der Gesamthabitus können also in einer engen und kohärenten Verbindung, aber auch in Spannungsverhältnissen stehen" (Helsper 2018: 123).

Man wird dem Habitus-Begriff nicht gerecht, wenn man sich vorstellt, dass die einzelnen Felder und die darin wirksamen Handlungslogiken im Habitus sozusagen in einzelnen Teilhabitus sauber voneinander getrennt sind. Die soziale Welt ist zudem ein mehrdimensionaler Raum, in dem sich die typischen Handlungslogiken z. B. von Geschlechtern, Generationen oder ethnischer Zugehörigkeit in allen Feldern – und zwar noch einmal differenziert – wiederfinden und überlagern (Rosenberg 2011: 78; Nohl 2006: 134). Ein sozialer Raum ist durch historisch begründete Traditionen und Regeln aufgeschichtet.

Man muss also davon ausgehen, dass sich in einem individuellen Gesamthabitus die verschiedenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von unterschiedlichen Teilhabitus überlagern. Die Komplexität eines Habitus ergibt sich also zum einen aus der (ggf. auch durchaus dominanten) Überlagerung von verschiedenen feldspezifischen Teilhabitus. „[…] unter diesem Aspekt könnte jede Einzelform eines spezifischen Habitus (zum

Beispiel der eines Künstlers, eines Schriftstellers oder eines Wissenschaftlers) als ‚Kompromissbildung' (im Freud'schen Sinn) beschrieben werden" (Bourdieu 2017: 211). Darüber hinaus muss die Mehrdimensionalität (Nohl 2006) in den Blick kommen, will man die Komplexität des Gesamthabitus erkennen.

1.3 Supervision mit den Begriffen Bourdieus gesehen

Supervision hat sich in der Gesellschaft als spezielle Beratungsform erkennbar etabliert mit eigener medialer Öffentlichkeit, mit Regeln, Institutionen und Berufsverbänden. 2019 feierte der Fachverband der DGSv sein 30jähriges Bestehen, mehr als 4.000 Mitglieder haben sich ihm seit seiner Gründung angeschlossen, es gibt zahlreiche Fachveröffentlichungen, die sich mit konzeptionellen und berufspolitischen Fragen von Supervision befassen. Man kann also mit Bourdieu von einem supervisorischen *Feld* sprechen.

Für das Handeln in diesem gesellschaftlichen Feld entwickeln Supervisorinnen auch einen feldspezifischen *Teilhabitus*, einen Spiel-Sinn, mit dem erfolgreich in diesem Feld agiert werden kann. Dieser Teilhabitus (der sich z. B. auf die eigene Geschäftstätigkeit, die Akquisition oder politische Vertretung bezieht) ist möglicherweise bereits Teil des früheren und berufsbiographisch angeeigneten Gesamthabitus einer Supervisorin.

Demgegenüber ist die supervisorische Tätigkeit in einem engeren Sinne, also die konkrete Handlungspraxis, durch eine ganz eigene Handlungslogik geprägt. Diese Handlungspraxis ist anspruchsvoll und erfordert ganz spezielle Handlungskompetenzen. Daher muss sie als professionalisierungsbedürftige Beratungspraxis verstanden werden. Mit den hier erforderlichen Kompetenzen, die man mit Bourdieu auch *Kapitalien* nennen kann, operiert eine Supervisorin in ihrer konkreten Beratungspraxis. Sie müssen erlernt werden und mit Verlässlichkeit im Alltag der Supervision zur Verfügung stehen. Solche Handlungsroutinen sichert nur ein Habitus ab, der ebenfalls als *Teilhabitus* einer Person aufgebaut wird und in der supervisorischen Praxis wie ein Schlüssel zum Feld fungiert. Weiterbildungen zur Supervisorin streben an, einen Bildungs- und Transformationsprozess zu ermöglichen, in dem die hier erforderlichen Kompetenzen erlernt und in einem entsprechenden Teilhabitus verankert werden können.

Das folgende Kapitel geht näher auf die Handlungslogik einer professionalisierungsbedürftigen Tätigkeit ein.

2 Professionalisierungsbedürftige Praxis

2.1 Professionstheorien

In einem umgangssprachlichen Sinne versteht man unter Professionellen solche beruflich tätigen Menschen, die ihr Handwerk verstehen, Wissen vorweisen können und sozusagen Profis und Expertinnen ihres Faches sind. Abweichend von diesen umgangssprachlichen Vorstellungen von Professionellen gibt es eine soziologische Diskussion um den Begriff Profession, in deren Verlauf sehr spezialisierte Definitionen entwickelt und begründet wurden. Ohne hier die gesamte Begriffsgeschichte darzustellen, sollen einige zentrale Aspekte vorgestellt werden.

Die aus einer funktionalistischen Theorietradition (zuerst Parsons 1939) stammende Auffassung versteht unter Professionen Berufe, die auf den Menschen bezogene und gesellschaftlich abzusichernde Handlungsprobleme bearbeiten (wie z. B. körperliche, seelische, pädagogische, soziale und rechtliche). Dazu erhalten sie Mandat und Lizenz der Gesellschaft und ihnen wird auch institutionell eine gewisse Unabhängigkeit zugestanden. Hierzu zählen u. a. die Medizin, das Recht, die Psychologie. Sie unterscheiden sich gegenüber anderen Berufen (z. B. denjenigen von Ingenieurinnen oder Chemikerinnen) über das erforderliche Studium hinaus durch einen zweiten Teil der Ausbildung, in dem gelernt wird, die Theorie fallspezifisch mit der jeweiligen Praxis zu vermitteln. Weitere Merkmale sind Zulassungsverfahren (Approbation), eine staatlich anerkannte Kontrolle über den Berufszugang und ein staatlich zugesichertes Monopol auf die Zuständigkeit für einen Bereich. Die Standards der jeweiligen Profession werden durch eigene kollegiale Institutionen selbst kontrolliert, damit gewinnen Professionen Unabhängigkeit.

Zeugnisverweigerungsrechte und andere (finanzielle) Privilegien sowie professionelle Ethiken (z. B. für die Medizin der Hippokratische Eid) oder das Verbot, geschäftliche Eigeninteressen zu verfolgen (Werbeverbot), sind weitere Merkmale.

Der Professionsbegriff kann und muss von zwei Perspektiven aus betrachtet werden: von einer eher gesellschaftlichen und machtpolitischen einerseits und von einer handlungslogischen Perspektive andererseits. Die machtpolitisch motivierten Definitionen bleiben in den 1980er und 1990er Jahren eher unbefriedigend, weil sie die beobachtbaren Handlungsprobleme von praktisch tätigen Professionellen nicht ausreichend erfassen. Daher entsteht in der Folge in verschiedenen soziologischen Ansätzen eine Wende hin zur Rekonstruktion der Logik des Handelns von Professionellen. Drei professionstheoretische Ansätze, die eher diese Handlungslogik betrachten, seien kurz genannt.

In der Tradition des *symbolischen Interaktionismus* sieht Fritz Schütze die Handlungsprobleme der Professionen in der modernen Welt darin begründet, dass z. B. wissenschaftliche Erkenntnisse (aus höhersymbolischen Sinnwelten) mit der Praxis vermittelt werden müssen. Diese Vermittlung führt zu Paradoxien, die letztlich daher rühren, „dass der abgegrenzte höhersymbolische Orientierungsbereich, an dem sich der Berufsexperte ausrichtet, nicht problemlos mit der alltäglichen Existenzwelt seines faktischen Berufshandelns und der Lebensführung des Klienten vermittelbar ist“ (Schütze 1992: 137). In seinen empirischen Untersuchungen beschreibt er eine Reihe von mit professionellem Handeln verbundenen Paradoxien (Schütze 2000).

Der *inszenierungstheoretische Ansatz* von Pfadenhauer (2003) versteht Professionalität als institutionalisierte Kompetenzdarstellungskompetenz: „Professionalität […] ist eben keine unmittelbar sichtbare Qualität eines Akteurs bzw. einer Akteursgruppe (z. B. einer bestimmten Berufsgruppe), sondern ein über ‚Darstellungen‘ rekonstruierbarer *Anspruch*“ (Pfadenhauer 2003: 116). Diesem Ansatz verpflichtete Autorinnen weisen darauf hin, dass Kompetenz anderen gegenüber glaubhaft gemacht werden müsse. Bei den professionellen Interaktionen gehe es darum, „in einem kommunikativen Feld verbaler, paraverbaler und nonverbaler Signale durch symbolische, emblematische und rituelle Repräsentationen zum Ausdruck zu bringen, dass ein oder mehrere Akteure die Befähigung, die Bereitschaft und die Zuständigkeit besitzen, ein bestimmtes Problem zu lösen“ (Pfadenhauer & Dieringer 2019: 15).

Im *strukturtheoretischen Ansatz* geht Oevermann davon aus, dass in einer Gesellschaft zentrale Werte für den Menschen zu sichern sind: 1. die somato-psycho-soziale Integrität des Menschen, 2. die Gerechtigkeit und 3. die Geltung von Wissen im Sinne von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit. Wenn nun die Lebenspraxis im Blick auf die Sicherung dieser zentralen Werte scheitert oder von den Akteurinnen autonom nicht mehr zufriedenstellend bewältigt werden kann, entstehen Krisen, die mit standardisierbaren Problemlösungen nicht bewältigt werden können. Genau dann sind Professionen gefragt, die eine „methodisch gesicherte Expertise der stellvertretenden Problemlösung“ (Oevermann 2002b: 22) anbieten.

Die beschriebenen professionstheoretischen Zugänge weisen auf bedeutsame Aspekte des Begriffs Profession hin. Während Pfadenhauer (2003) mehr die Bedeutung von Kompetenzzuschreibungen und, in der Sprache Bourdieus, damit professionelles Handeln in seiner Inszenierungskraft als symbolisches Kapital beschreibt, geht Schütze (2000) bei seinen empirischen Untersuchungen bereits auf Aspekte professionellen Handelns im engeren Sinne ein.

Der strukturtheoretische Zugang von Oevermann (2017) scheint uns am deutlichsten die Implikationen von Professionen zu beschreiben, wie sie auch für die begriffliche Fassung eines professionalisierten supervisorischen Habitus relevant sind. Wie Schütze sieht er in der Balance von Paradoxien das wesentliche und typische Merkmal einer beratenden und helfenden Praxis. Gerade wegen dieses Merkmals ist eine Habitualisierung der damit verbundenen Kompetenzen bedeutsam, denn die souveräne Einhaltung der typischen Arbeitsbeziehung, wie sie in der professionalisierten Praxis erforderlich ist, ist nicht durch Wissenserwerb allein, sondern nur durch Habitusformation abzusichern (Oevermann 2017: 123). Der Ansatz von Oevermann soll daher für die weiteren Überlegungen zur Grundlage genommen werden.

2.2 Professionalisierungsbedürftiges Handeln

Oevermann kritisiert an der klassischen Professionstheorie, dass sie sich mit der Diskussion von institutionellen und gesellschaftlichen Erscheinungsformen von Professionen begnüge, aber deren typisches Handeln, das sich ja auf Probleme von Menschen beziehe, nur unbefriedigend erfasse (Oevermann 2017: 70f). Er fragt sich: Wenn professionelles Handeln als ein Handeln von Expertinnen in einer Krise verstanden wird, unter welchen Voraussetzungen ist dieses Handeln *professionalisierungsbedürftig*? Seine Antwort: Die Expertise und das Handeln von wissenschaftlich ausgebildeten Expertinnen wie z. B. Ingenieurinnen, Archäologinnen oder Chemikerinnen richten sich zunächst auf Sachverhalte und wenn sie Lösungen zu bestimmten Problemen beitragen, wenden sie ihre wissenschaftliche Expertise auf diese Sachverhalte bezogen und standardisiert an, stellen also Wissen für bestimmte Probleme zur Verfügung. Dabei kann es im Blick auf dieses Wissen durchaus unterschiedliche Auffassungen geben. Die Expertise besteht darin, auf den Sachverhalt bezogen Probleme zu bewerten, Lösungen vorzuschlagen und die damit verbundenen möglichen Folgen vorstellen zu können und das Problem dadurch mit standardisierbaren Mitteln zu lösen. In dem Moment aber, in dem Expertinnen mit ihrem Wissen nicht auf Sachverhalte bezogen sind, sondern *die Lebenspraxis anderer Menschen selbst* krisenhaft wird und der Beratung bedarf, kann ihre Tätigkeit u. U. zu einer professionellen Praxis werden, die Regel ist das aber nicht. Handeln von Expertinnen ist daher in dem Moment professionalisierungsbedürftig, in dem es Krisen der Lebenspraxis von anderen, grundsätzlich autonomen Menschen bewältigen hilft, in dem Moment also, in dem diese Krisenbewältigung sich *auf die betreffende Person selbst* bezieht, fallspezifisch betrachtet werden muss und damit nicht standardisierbar ist (Oevermann 2002b: 29). Die Zukunftsoffenheit einer menschlichen Lebenspraxis, ihre Krisenanfälligkeit sowie die Erzeugung von Neuem begründen eine solche Nicht-Standardisierbarkeit.

Aus Sicht von Oevermann sind es strukturtheoretisch gesehen zwei Bereiche, in denen die Lebenspraxis von Menschen gesellschaftlich selbst in den Blick gerät und die als abzusichernde Werte „universal und zwingend im Spiel sind: zum einen die Gewährleistung der somato-psycho-sozialen Integrität der je konkreten Lebenspraxis […] und zum anderen die Gewährleistung von Gerechtigkeit im Zusammenleben des vergemeinschaftenden Verbandes, für den ein gemeinsames konkretes Rechtsbewusstsein gilt“ (Oevermann 2002b: 23). In dem Moment, in dem diese zwei Wertbezüge nicht mehr zufriedenstellend bewältigt werden können, liegt hinter diesen beiden eine konkrete Lebenspraxis betreffenden Bezügen ein abstrakter dritter, den Oevermann als den Wertebereich bezeichnet, der sich gesellschaftlich mit Geltungsfragen auseinandersetzt: die Wissenschaft (Oevermann 2017: 192ff).

Der in diesem Beitrag fokussierte Bereich betrifft die Gewährleistung der somato-psycho-sozialen Integrität der Lebenspraxis, konkret gemeint sind hier Berufe wie Ärztinnen, Psychologinnen, Sozialarbeiterinnen, viele Formen beruflich tätiger Therapeutinnen, Pflegekräfte, Pädagoginnen und nicht zuletzt auch Supervisorinnen. Deren berufliches Ziel besteht darin, Menschen dabei zu helfen, für ganz unterschiedliche Bereiche die gestörte Autonomie ihrer Lebenspraxis wiederherzustellen. Dieses Ziel und diese Praxis machen sie professionalisierungsbedürftig, da die Anwendung von Wissen hier fallspezifisch und nicht standardisiert erfolgt.

2.2.1 Der Gegenstand: Die Lebenspraxis

Um Oevermanns Gedankengang weiter zu verstehen, ist es sinnvoll, seinen Praxisbegriff und seinen Krisenbegriff näher anzusehen. Er versteht unter Praxis eine „Lebenseinheit, in der sich Somatisches, Psychisches, Soziales und Kulturelles synthetisiert“ (Oevermann 2004: 158). Die Lebenspraxis von Menschen besteht aus einer Reihe einander folgender Handlungen. Handlungen sind Praxisvollzüge, mit denen zukunftsoffene Situationen durch Entscheidungen immer wieder geschlossen werden. In diesem Vollzug „konstituiert sich die Autonomie der Lebenspraxis“ (Oevermann 2002a: 12). Das Handeln von Menschen ist also permanent von einem Entscheidungszwang begleitet. Gleichzeitig müssen Entscheidungen reflektiert und begründet werden. Oevermann sieht die Lebenspraxis dementsprechend ganz grundlegend als eine „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 2017: 77).

Bei diesem Vorgang der Entscheidungsfindung kommen (mehr oder minder unbewusst operierende) Routinen zum Einsatz, die durch bestandene Lebenserfahrungen aufgebaut worden sind. Diese Routinen helfen dabei, die Offenheit einer Situation immer wieder neu, spontan und weitgehend unbewusst zu schließen. Wenn keine Routinen zur Verfügung stehen, entsteht eine Krise. Unter „Krise" versteht Oevermann also eine zukunftsoffene Entscheidungssituation, für die nicht auf eine Routine zurückgegriffen werden kann. Oevermann betrachtet z. B. die gesamte Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. Immer wieder muss der sich entwickelnde Mensch neue Herausforderungen bewältigen, weil ihm noch keine Handlungsroutinen zur Verfügung stehen. Dieser Sozialisationsprozess führt nach und nach zum Aufbau von Autonomie, ist aber prinzipiell unabschließbar (Oevermann 2016). Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dieser Krisenbegriff sich deutlich von einem z. B. psychologischen Krisenbegriff unterscheidet. Alle Handlungsaufforderungen, die von einem Menschen nicht durch Routinen beantwortet werden können, führen zu den hier gemeinten Krisen. Sie müssen nicht mit dramatischen Unsicherheiten oder starken Gefühlen einhergehen und treten im Alltag von Menschen auch nicht selten auf.

Wie werden diese lebenspraktischen Krisen bewältigt, wenn Routinen fehlen? Menschen verfügen über die Fähigkeit zum Nachdenken und zur Reflexion. Damit werden in der Regel Lösungen gefunden, die als sinnvoll und begründbar betrachtet werden können. Ist dies der Fall, wird die Krise mit den vorhandenen Kompetenzen autonom bewältigt. Ist das aber nicht der Fall, steht weiterhin und naturwüchsig keine Routine zur Verfügung oder wird trotz verschiedener eigener Versuche keine zufriedenstellende Lösung gefunden, entsteht ein Wunsch, diese offene Situation zu bewältigen und neue Lösungen zu finden. Dabei kann einfach die Einsicht, ein Interesse, aber auch ein Leidensdruck oder eine psychologische Krise entstehen, muss aber nicht. Erst, wenn die offene Situation nicht autonom bewältigt wird, entsteht der Wunsch nach Beratung oder Hilfe.

2.2.2 Die Interaktion: Eine kollektive Praxis aus drei Elementen

In einer dann erfolgenden Beratung entsteht durch die Interaktion eine kollektive Praxis zwischen der Ratsuchenden und der Professionellen. In dieser kollektiven Praxis wird das entstandene Problem reflektiert, hier werden Lösungen erarbeitet und neue alternative Handlungslösungen gefunden, die nachvollziehbar, begründbar und plausibel sind (Begründungsverpflichtung). Der Begriff „stellvertretende Krisenbewältigung" meint also nicht, dass die Professionelle etwa stellvertretend für eine Ratsuchende Zugänge zum Verstehen und Lösungen entwickelt. Mit diesem Begriff ist vielmehr eine *kollektive Praxis* zwischen Ratsuchender und Beraterin gemeint, die von beiden aus unterschiedlichen Rollen heraus mit den jeweiligen Ressourcen, Kompetenzen und Habitus (Plural) gestaltet wird.

Die hier gefundenen Lösungen müssen sich in der Praxis der Ratsuchenden bewähren. Erst diese Bewährung von gefundenen Lösungen ermöglicht die Entstehung neuer Routinen bei der Ratsuchenden und verschafft ihr dadurch erneut die notwendige Handlungsautonomie, mit der die Beratung dann auch beendet werden kann.

Diese Beratungs- oder Hilfepraxis ist demnach eine Konstellation mit drei Elementen, die im Folgenden näher beschrieben werden: erstens der Beraterinnenrolle, zweitens der Ratsuchendenrolle und drittens einer zwischen ihnen entstehenden kollektiven Praxis einer spezifischen Arbeitsbeziehung. Diese drei Elemente sind voraussetzungsvoll und sollen hier kurz skizziert werden.

(1) Von der Professionellen wird wissenschaftlich fundierte Expertise erwartet, damit sie den Fall, der die Lebenspraxis der Ratsuchenden betrifft, auch angemessen diagnostizieren und verstehen kann. Dieses Wissen kann in der konkreten Beratungssituation aber nicht standardisiert angewendet werden, der einzelne Fall bedarf der genauen Betrachtung. Die Theorie trifft nicht immer genau auf eine vorliegende Praxis zu, der Fall geht vielleicht darüber hinaus und zeigt ganz eigene Dimensionen. Die Beratungs- und Hilfepraxis erfordert also eine fallspezifische Diagnose- und entsprechende Interventionskompetenz, Theorie und Praxis müssen balanciert werden. Das bedeutet: Neben dem erforderlichen wissenschaftlich begründeten Wissen bedarf die Beraterin auch einer entsprechenden Handlungskompetenz, um diese nicht standardisierbare Praxis handhaben zu können. Neben einem Wissensaufbau in einer ersten Professionalisierung durch die Einübung in

einen wissenschaftlichen Diskurs in einem Studium ist eine zweite Professionalisierung notwendig, bei der es um die Einübung in die ganz konkrete fallspezifische Anwendung des Wissens und eine entsprechende Intervention geht. Oevermann spricht im Blick auf diese zweite Professionalisierung von einem „kollegialen Noviziat", währenddessen man „exemplarisch in die Kunstlehre professionalisierter Praxis eingeführt" wird (Oevermann 2000: 75).

(2) Die Ratsuchende kommt mit einer Krise zur Professionellen, sie hat ihre Handlungsautonomie im Blick auf einzelne Bereiche ihrer Lebenspraxis verloren. In anderen Bereichen ist sie weiter autonom und handlungsfähig, ihr Leidensdruck bezieht sich nur auf Teilbereiche, in denen sie neue Entscheidungen zu finden und diese auch begründen zu können sucht. Mit der Suche nach Beratung begibt sie sich in eine gewisse Abhängigkeit, verfügt aber darüber hinaus über Kompetenzen und Ressourcen, mit denen sie an den Lösungen mitarbeiten kann. Die professionelle Beraterin wird diese Kompetenzen mit in den Blick nehmen: Welche sind stabil und aktivierbar? Welche müssen überprüft werden? Sie wird erwarten, dass die Ratsuchende diese auch einbringt. Bei alledem erfordert die Beratungspraxis für die Ratsuchende eine Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit.

(3) Die Arbeitsbeziehung, die in dieser kollektiven Praxis zwischen der Angehörigen einer Profession und der Ratsuchenden entsteht, ist durch eine spezifische Handlungslogik gekennzeichnet. „In dem Maße, in dem expertenhafte fremde Hilfe zur Bewältigung einer Krise, also für etwas, dessen autonome Durchführung für die Aufrechterhaltung von Autonomie konstitutiv ist, in Anspruch genommen werden muss, wächst mit der so erreichten erfolgreichen stellvertretenden Krisenbewältigung zugleich der Möglichkeit nach die Beschädigung der Autonomie" (Oevermann 2002b: 25).
Das bedeutet: Die Hilfe selbst schafft eine Abhängigkeit. Um dabei mögliche Beschädigungen zu verhindern, müssen hier Autonomie und Abhängigkeit der Ratsuchenden balanciert werden. Die diese Praxis absichernde Arbeitsbeziehung ist nach Oevermann nur als *Arbeitsbündnis* möglich. Damit ist zum einen die gegenseitige Vereinbarung zwischen Beraterin und Ratsuchender über den Beratungsprozess und das Entstehen einer gemeinsamen, kollektiven Praxis gemeint. Das Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit konstituiert aber nur eines in der Reihe von Paradoxien, die mit diesem Arbeitsbündnis verbunden sind. So geht es im Arbeitsbündnis darüber hinaus z. B. um eine Hilfe zur Selbsthilfe und es müssen Nähe und Distanz balanciert werden. Die Handlungslogik von Arbeitsbündnissen besteht ganz wesentlich in dieser Balance von Paradoxien und Dilemmata.

Es ist also festzuhalten: In dem Moment, in dem die beschriebene Integrität der Lebenspraxis eines Menschen nicht mehr autonom gewährleistet ist, sind die genannten Berufe mit ihrer professionalisierungsbedürftigen Tätigkeit gefragt. Professionalisierungsbedürftig ist diese Tätigkeit, weil sie sich auf die Lebenspraxis von Menschen selbst bezieht. Die darin erforderliche Expertise wird nicht standardisiert, sondern fallspezifisch angewendet. Stellvertretende Krisenbewältigung begründet hier eine kollektive Praxis in einem Arbeitsbündnis zwischen der Professionellen und der Ratsuchenden. Diese Praxis ist an der Transformation in neue Routinen und damit an der Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis der Ratsuchenden beteiligt. Kollektive Praxis und Arbeitsbündnis sind voraussetzungsvoll und durch eine spezifische Handlungslogik gekennzeichnet. Deren Merkmale werden im Folgenden etwas genauer beschrieben.

2.3 Handlungslogik einer professionalisierten Praxis: Das Balancieren von widersprüchlichen Zusammenhängen

Die professionelle Praxis bringt typische Kernprobleme mit sich, die sich einerseits aus der Fallentfaltung und der Krisenbewältigung, andererseits durch die spezifische Arbeitsbeziehung, das Arbeitsbündnis ergeben. Oevermann hat auf diese Probleme u. a. bei der Lehrer-Schüler-Beziehung hingewiesen und sie als Fehlerpotenziale ganz grundlegend mit professionalisierter Praxis verbunden (Oevermann 2002b; 2017) und Schütze (2000) hat sich damit im Kontext der Sozialen Arbeit ausführlich beschäftigt. Er weist darauf hin, dass diese Kernprobleme aus paradoxalen Problembündeln bestehen, die zu entsprechenden Dilemmata im Handeln führen können. „Die Erscheinungen im

Problemgegenstandsfeld müssen [z. B.] zu ihrem professionellen Verständnis einerseits allgemeinen Kategorien zugeordnet werden, andererseits müssen sie fallspezifisch-singulär und im Situationszusammenhang ihres Auftretens detailliert betrachtet und untersucht werden" (Schütze 2000: 50). Da diese Widerstreitigkeiten oder Paradoxien für professionelles Handeln konstitutiv sind, ist es nur möglich, begründete Entscheidungen zwischen ihnen zu treffen. Gelegentlich handelt es sich dabei um unvereinbare Gegensätze, zwischen denen balanciert werden muss, dann aber auch um Pole, zwischen denen auf einem Kontinuum eine Auflösung in die eine oder andere Richtung hin möglich und sinnvoll ist. Die Praxis von Professionellen zeigt, dass diese Balancen nicht immer gelingen. Einige sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2.3.1 Krisenanalyse und Krisenbewältigung

Krise vs. Routine

Krisen entstehen durch „ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen", und „zur Routine wird, was sich als einstige Krisenlösung bewährt hat" (Oevermann 1996: 7). Das Ziel der kollektiven Praxis einer stellvertretenden Krisenbewältigung ist die Entwicklung neuer Entscheidungen, die sich bewähren und schließlich in neuen Routinen aufgehen. Dies ist ein spannungsreicher Vorgang, denn was sich zunächst vielleicht als Lösung erwiesen hat, kann bei der Transformation in die Praxis unpassend erscheinen und neue Fragen und Krisen hervorrufen.

Unmittelbarkeit des Erlebens vs. sprachliche Vermittlung

Bei der Aufhellung und dem Verstehen der von einer Ratsuchenden beschriebenen Probleme eines Falles wird klar: Einerseits gibt es die unmittelbare sinnliche Krisenerfahrung. Diese ist aber nur durch die Vermitteltheit sprachlicher Beschreibungen zugänglich (Oevermann 2017: 83). In diesen Beschreibungen sind immer schon Vorannahmen und Sinnkonstruktionen enthalten. Professionelle müssen sich der Unterscheidung und des Zusammenhangs von unmittelbarem Erleben und seiner sprachlichen Vermittlung bewusst sein und beides für die Aufhellung und Diagnostik der mit der Krise verbundenen Fragen nutzen können.

Aktuelle Wirklichkeitssicht vs. Perspektivenwechsel

Die im „Hier und Jetzt" dargestellte Wirklichkeitssicht der Ratsuchenden auf ein von ihr beschriebenes Problem ist in der Regel als Ursache an der Krise beteiligt und begrenzt bei der Rat- und Hilfesuchenden daher weitergehende Ansichten und damit auch neue Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Sprache ist aber auch ein Medium, mit dem weitere Perspektiven entwickelt werden können. „Sprache als das abstrakt-algorithmische Ausdrucksmaterial, das überhaupt erst die Bedeutungsfunktion konstituiert, eröffnet per se die das Hier und Jetzt transzendierende Welt der Möglichkeiten und der hypothetischen Konstruktionen" (Oevermann 2016: 83). Professionelle müssen also die Wirklichkeitssicht ihrer Klientinnen einerseits würdigen und andererseits für Perspektivenwechsel öffnen.

Schnelle Lösungen vs. Reflektierendes Verstehen

Ratsuchende erwarten nicht selten eine schnelle Lösung für ihre Krise. Bei einer systematischen und erkundenden Fallanalyse verlangsamen sich aber Prozesse und die Erwartung einer schnellen Lösung wird von den Professionellen idealtypisch mit einer gedankenexperimentellen Suche nach Verstehen beantwortet. Diese Suche kann den Entscheidungszwang, unter dem die nach Schließungen („Lösungen") für ihre offenen Situationen suchende Ratsuchende steht, immer nur vorübergehend suspendieren. Die handlungsentlastete Reflexion kann zwar einen Raum für die Entstehung neuer Handlungsalternativen und neuer Begründungen öffnen, muss aber diese Spannungen zwischen einerseits routinehafter „Lösungsorientierung" und andererseits begründungssuchender „Reflexion" handhaben (Oevermann 2017).

Geduldiges Zuwarten vs. Sofortiger Intervention

In unsicheren, krisenhaften Situationen sucht ein Mensch nach Sicherheit. Ein neues Wahrnehmen der eigenen Probleme und eine neue Handlungsperspektive mögen zunächst reizvoll und als Chance erscheinen, sind aber im Blick auf die Übertragung in die Praxis auch mit Risiken verbunden. „Autonomie ist [...] nicht ohne die Gefahr des Scheiterns zu haben [...]. Autonomie und Scheitern bilden [...] eine dialektische Einheit" (Oevermann 1996: 7). Die möglichen Krisenlösungen bergen in sich also immer gleichzeitig Risiken und Chancen. Bereits Schütze hat diese

Paradoxie für die professionell Handelnde beschrieben: Sie muss in der Lage sein, den geeigneten Interventionspunkt zu erkennen. Die helfende Professionelle befindet sich somit in einem Spannungsfeld zwischen „geduldigem Zuwarten“ und „sofortiger Intervention“ (Schütze 1992: 150f).

Beharrung vs. Öffnung für Neues

Die Bearbeitung von schwierigen und krisenhaften Problemen verläuft selten linear, denn bei der Erzeugung von etwas Neuem (seiner Emergenz) müssen die bisher gelernten und daher beharrenden und determinierenden Verhaltensweisen überwunden werden. „Wer früh habitualisiert wurde, Krisenkonstellationen nicht ängstlich auszuweichen, sondern sich optimistisch mit ihnen auseinanderzusetzen, hat früh begonnen […], Möglichkeiten der Emergenz neugierig zu erkunden“ (Oevermann 2009: 39). Die Dynamik von Veränderung kann auch in professionellem Handeln nicht ohne diese Spannung zwischen Festhalten an etwas Altem und Öffnung für Neues entstehen.

2.3.2 Gestaltung von Arbeitsbündnissen

Arbeitsbündnisse professionalisierter Praxis entstehen in einem interaktionellen Rahmen, der weit über die alltäglichen Wechselseitigkeitserwartungen und Beziehungen von Menschen hinausgeht. „Gerade indem die Professionellen sich auf die (Mit-) Bearbeitung der Fallprobleme bzw. Projektaufgaben der Klienten einlassen, geraten sie in außerordentlich schwieriges Terrain, das nicht auf einfachen, zweckrational leicht überschaubaren und stets problemlos kontrollierbaren Aktivitätswegen […] begehbar ist“ (Schütze 2000: 57). Arbeitsbündnisse erfordern die Balancierung folgender Widerstreitigkeiten.

Nähe vs. Distanz

Die professionelle Rollenbeziehung erfordert eine Balance zwischen Nähe und Distanz, denn die diffusen Beziehungen zwischen Menschen, wie sie z. B. in einer Familie herrschen, sind ganz anders von Nähe geprägt als spezifische Rollenbeziehungen in vergesellschafteten Kontexten wie Organisationen. Um einerseits die in einer beruflichen Krise aus der persönlichen Biographie herrührenden Anteile zu verstehen, andererseits die Rolle der Professionellen mit entsprechender Distanz zu gestalten, ist professionelles Handeln von dieser Spannung zwischen diffus und spezifisch, zwischen Nähe und Distanz gekennzeichnet (Oevermann 2017: 119).

Übertragung vs. Gegenübertragung

Die Asymmetrie des Arbeitsbündnisses, der Wissensvorsprung der Professionellen u. a. können die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung zwischen Supervisorin und Supervisandin freisetzen. „Übertragen bezeichnet […] einen […] Mechanismus der unangemessenen Reinszenierung von Verhaltensmustern aus früheren oder intimeren Sozialverhältnissen in aktuellen Sozialbeziehungen zum Zwecke der Abwehr oder regressiven Problembewältigung“ (Oevermann 2003b: 264). Diese Übertragungen wahrzunehmen und nicht durch Gegenübertragung mit zu agieren, sondern diese zu unterbrechen und in eine kreative kollektive Beziehungspraxis zu überführen, erfordert Reflexion und Bewusstheit über diese möglichen Verwicklungen und ihre innere und äußere Balance.

Autonomie vs. Abhängigkeit

Geht eine Ratsuchende ein Arbeitsbündnis mit einer Professionellen ein, so hat sie zur Kenntnis genommen, dass sie ihre Krise nicht mehr autonom bewältigt. Diese Einschränkung ihrer Autonomie betrifft aber nur Teile ihres Handelns, mit „gesunden“ Anteilen kann sie sich weiterhin an den zu entwickelnden Lösungen beteiligen. Für die Professionelle ergibt sich hier die Herausforderung, einerseits die Abhängigkeit ihrerseits wahrzunehmen und andererseits mithilfe ihrer Interventionen und ihrer Krisenbegleitung die Autonomie kontrafaktisch immer wieder anzuzielen (Oevermann 2002b).

Hilfe vs. Selbsthilfe

Die Hilfe, die in der kollektiven Praxis des Arbeitsbündnisses angeboten wird, kann nur eine zur Selbsthilfe sein. Dieses Merkmal konstituiert die spezifische Herausforderung, den Wissensvorsprung immer wieder fallspezifisch einzubringen und gemeinsam mit der Ratsuchenden für deren Praxis verfügbar zu machen. Schütze beschreibt diese paradoxale Spannung für Professionelle folgendermaßen: „Das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen

Klienten und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits“ (Schütze 2000: 78). Ziel dieser Balance ist, die Selbsthilfepotenziale einer Ratsuchenden nicht außer Kraft zu setzen, sondern vielmehr zu befördern.

Zusammenfassend ist hier Folgendes festzuhalten: Professionalisierungsbedürftige Praxis konstituiert ganz grundlegende und verschiedene Paradoxien, die im Handeln balanciert werden müssen, aber immer wieder auch zu Dilemmata führen können. Die in diesem Kapitel beschriebenen Fehlerpotenziale und Paradoxien betreffen alle Professionen. Wie sie sich bei professionellen Supervisorinnen zeigen und welche Bedeutung diese ihnen geben, hat Aguado (2019: 83–96) mit Hilfe qualitativer Interviews empirisch untersucht und systematisiert.

2.4 Charisma

Die Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung und die Balancierung dieser zentralen Widerstreitigkeiten erfordern eine Grundsicherheit vor allem bei den Angehörigen einer Profession, dass dies auch gelingen kann. Oevermann greift hier auf den Charisma-Begriff von Weber (1922: 140) zurück. Er beschreibt Charisma als „die Quelle jenes Vertrauens oder strukturellen Optimismus, die eine Lebenspraxis eine Entscheidung mit der Aussicht auf Begründbarkeit in eine ungewisse, offene Zukunft hinein treffen lassen“ (Oevermann 2016: 64f). Dieses Charisma entsteht im Verlauf der Lebensgeschichte und wird habitualisiert. „Es ist die Quelle, die für die Krisenlösung angezapft werden muss, wenn man unter Krise tatsächlich radikal versteht, dass in ihr die eingespielten Routinen scheitern“ (Oevermann 2003a: 348).

Fasst man die Überlegungen des Kapitels 2 zusammen, so macht der handlungs- und professionstheoretische Blick auf die Beratungs- und Hilfepraxis von Berufen, die eine Gewährleistung der somato-psycho-sozialen Integrität von Menschen sichern helfen wollen, deutlich, dass mit ihnen ganz unterschiedliche Handlungsprobleme und Paradoxien verbunden sind, die bewältigt werden müssen. Problemlösungen erfordern fallspezifische Diagnose und Intervention, sie sind nicht standardisierbar. Für ihr Handeln benötigen Angehörige dieser Berufe nicht in erster Linie Standards, aber Handlungsroutinen. Sie benötigen einen in ihrer Person verankerten Habitus, mit dem sie spontan und verlässlich die vorliegenden Handlungsprobleme fallspezifisch bewältigen können. Angehörige dieser Berufe benötigen ein habituell geformtes Charisma, mit dem sie vermitteln können, dass die Krisen bewältigbar sind.

Während bisher ganz allgemein professionalisierungsbedürftige und professionalisierte Praxis im Blick war, soll im Folgenden die Profession Supervision näher untersucht werden.

3 Supervision

3.1 Vorhandene Definitionen

Betrachtet man einschlägige Arbeiten zu Supervision (um eine unvollständige Auswahl zu nennen: Siller 2008, Busse und Ehmer 2010, Gröning 2013, Bruns und Stern 2014, Freitag-Becker u.a. 2017 oder Hamburger und Mertens 2017), so ist unverkennbar, dass sie von ganz unterschiedlichen theoretischen Prämissen ausgehen und dass Vergleiche fehlen.

Auch die Suche nach theoretisch fundierten Definitionen zu Supervision ergibt einen ausgesprochen unübersichtlichen und zugleich widersprüchlichen Befund, wie Loer (2013: 10) feststellt. Bei seinem Überblick über die einschlägigen Veröffentlichungen wird deutlich, dass ganz verschiedene Aspekte des Begriffs jeweils in den Vordergrund gerückt werden: Mal wird das Konzept und/oder Format mit seinen prozessualen Verfahren fokussiert, mal steht die Selbstreflexion und Selbstkonfrontation, mal die Beratung in der sich verändernden Arbeitswelt oder das Ziel der (Wieder-) Herstellung einer Handlungsautonomie u.a.m. im Vordergrund. Es ist nicht zu übersehen, dass sozialwissenschaftlich und sozialpsychologisch begründete Schulen Supervision von ihrem theoretischen und konzeptionellen Ansatz her beschreiben. Von einer begrifflichen Übereinkunft im Blick auf Supervision kann daher noch nicht

die Rede sein. Zudem fällt auf, dass in den verschiedenen Definitionsversuchen die Handlungslogik, d.h. die Praxis zwischen Supervisorinnen und Supervisandinnen in ihrer spezifischen Komplexität nicht ausreichend in den Blick genommen wird (Loer 2013: 10).

Ein Fokus auf die *Handlungslogik einer Praxis* ist aber bedeutsam, wenn man für diese Praxis einen *Habitus* beschreiben will, der sie absichern helfen soll. Diesen Fokus findet man bei dem Supervisionsverständnis von Oevermann (2003b). Da dieser Beitrag sich bereits im Blick auf die professionstheoretischen Überlegungen auf die Praxistheorie von Oevermann stützt und sein Ansatz zudem die Habitus-Theorie von Bourdieu rezipiert, liegt es nahe, Oevermanns Verständnis der Handlungslogik dieser speziellen Profession Supervision nachzugehen.

3.2 Supervision als „Routinekontrolle professionalisierter Praxis“

Oevermanns Gedankengang ist Folgender: Die Praxis von Professionellen wie Sozialarbeiterinnen, Pädagoginnen, Ärztinnen, Psychologinnen, Pflegekräften und auch die von Supervisorinnen ist, wie bereits in Kap. 2 ausführlich dargelegt, eine dauerhaft krisenanfällige Praxis. In ihr können sich mit der Zeit „Gewöhnungen“ und Fehler einschleifen, mit denen der Einzelfall, seine fallspezifische Diagnostik und Intervention aus dem Blick geraten.

Professionalisierte Praxis bedarf notwendig einer „habitualisierten Sensibilität“ (Oevermann 2003b: 272) für den Einzelfall und für die Herausforderungen, die mit einem jeweiligen Arbeitsbündnis verbunden sind. Die Anfälligkeit für Krisen und Fehler muss dauerhaft kontrolliert werden. Supervision kann die sich immer wieder einschleichenden fehlerhaften Routinen korrigieren helfen, denn in ihrer Praxis kommt es zur „Beteiligung eines Fernstehenden, der auf der Basis der eigenen Professionalisiertheit in Distanz zur eingeschliffenen Praxisroutine diese gewissermaßen sokratisch exemplarisch zu durchleuchten und zu korrigieren ermöglicht“ (Oevermann 2003b: 16). Supervision erfolgt darum auch nicht erst, wenn eine Krise entstanden ist, sie ist vielmehr eine „Routinekontrolle professionalisierter Praxis“ (Oevermann 2003b: 63).

Ihr Hauptgegenstand ist das professionelle Arbeitsbündnis, das z.B. eine Sozialarbeiterin mit ihrer Klientin eingeht. Daher erfordert Supervision wissenschaftliches Wissen, eine Expertise zu dem professionellen Arbeitsbereich einer jeweiligen Supervisandin und deren Arbeitsbündnissen. Eine Supervisorin muss wissen können, was hier „der Fall“ ist. Sie sollte die hier relevanten Spannungsfelder kennen. Oevermann geht davon aus, dass Supervisorinnen „ihrerseits die betreffende professionalisierte Praxis oder eine vergleichbare beherrschen und in ihr ausgebildet sind“ (Oevermann 2003b: 272), d.h. dass sie für die Praxis, die sie beraten, auch eine Expertise mitbringen müssen.

Das hier beschriebene Supervisionsverständnis findet sich in ähnlicher Weise bei Loer (2013) und Griewatz et al. (2020). Supervisorinnen nutzen als Professionelle eine solche Reflexion für sich selbst erfahrungsgemäß unter dem Begriff „Kontrollsupervision“ und kontrollieren und reflektieren hier ihre eigene supervisorische Praxis mit dazu ausgewiesenen erfahrenen Kolleginnen. Auch Supervisorinnen gehen davon aus, dass Kontrollsupervision eine „Routinekontrolle“ ist, und auch von Kontrollsupervisorinnen wird erwartet, dass sie Kenntnisse vom Arbeitsfeld supervisorischer Praxis haben.

3.3 Supervision als „personen- und organisationsbezogene Beratung“

In der DGSv hat sich seit der Gründung, und weniger aus wissenschaftlichen als vielmehr aus professionspolitischen Erwägungen, demgegenüber ein eher mehrdeutiges Verständnis von Supervision (DGSv e.V. 2020a) durchgesetzt. So steht auf der Homepage der DGSv über das Konzept Supervision: „Mitglieder der DGSv analysieren mit ihren Kund*innen das Zusammenspiel von Organisation, Person, Rolle und den Anspruchsgruppen (Kund*innen, Klient*innen, Mitarbeitende). Sie haben die Rahmenbedingungen und das Umfeld im Blick, stellen sich dieser Komplexität und machen sie in der erforderlichen Tiefe der Reflexion zugänglich“ (DGSv e.V. 2020b). Damit wird hier Supervision als „personen- und organisationsbezogene Beratung“ (DGSv e.V. 2013: 1) verstanden.

Supervision nimmt in diesem Verständnis als ihren Gegenstand die Spannungsfelder von *Person – Rolle – Organisation* in den Blick und ist auf die Arbeits- und Rollenbeziehungen ganz allgemein fokussiert. „Supervision ist ein wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes Konzept für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt" (DGSv e.V. 2013: 1). Damit erfordert Supervision auch eine ganz allgemeine sozialwissenschaftliche Expertise z.B. über personale Konflikte und psychische Abwehrmechanismen, über die Herausforderungen für Rollenbeziehungen in der (modernen) Arbeitswelt und in anderen vergesellschafteten Kontexten, über Kooperation, Team- und Gruppendynamik, über organisatorische Prozesse und Strukturen und die mit beruflichen Rollen verbundenen Spannungsfelder sowie über die Bedingungen eines Arbeitsbündnisses. Dieses wissenschaftlich verankerte Wissen wendet die Supervisorin fallspezifisch an und nutzt die angeeigneten Kompetenzen und habituellen Dispositionen für die professionelle Interventionspraxis.

3.4 Professionalisierter supervisorischer Habitus – Diskussion

Die habituellen Dispositionen einer Supervisorin, die eine Routinekontrolle professionalisierter Praxis im Sinne Oevermanns (2003b) anbietet, müssen, wie beschrieben, die unmittelbare Nutzung eines hier gefragten Expertenwissens umfassen. Die Krise des professionellen Arbeitsbündnisses muss als Arbeitsgegenstand adäquat erfasst werden können. Eine Supervisorin benötigt hier also nicht nur entsprechende fachliche Expertise, sondern auch Handlungsroutinen, die ihr den Umgang mit den spezifischen Dialektiken ermöglichen, die die Arbeitsbündnisse dieser professionellen Praxis bestimmen.

Damit ist gemeint, dass eine Supervisorin für den Bereich, den sie berät, Feldkompetenz im Sinne von Expertise zu den typischen Arbeitsbündnissen im jeweiligen Feld mitbringen muss. Grundlegende institutions- und organisationstheoretische Kenntnisse sind hier hilfreich, um den professionellen Praktikerinnen helfen zu können, vorhandene Krisen in ihren Arbeitsbündnissen aufzuhellen, oder aber, wenn es um arbeitsbündnisähnliche Beziehungen geht, die damit verbundenen Spannungsfelder im Konzert anderer Rollen präzise erfassen zu können. Organisatorische Kenntnisse stehen aber nicht primär im Fokus dieses Supervisionsverständnisses. Hier geht es primär um das Arbeitsbündnis der zu supervidierenden Professionellen.

Bei einem Verständnis von Supervision als personen- und organisationsbezogener Beratung (DGSv e.V. 2013) sind demgegenüber gerade die Kenntnisse über Institutionen und Organisationen der Arbeitswelt, über Verfahren und Abläufe, über Rollenkonflikte, Handlungsroutinen, Gruppen- und Teamprozesse unverzichtbar. Diese Kenntnisse müssen weniger feldspezifisch sein, auch wenn das durchaus hilfreich sein kann. Das Handeln von Rollenträgerinnen in Organisationen ist vergleichsweise viel weniger durch Paradoxien und unaufhebbare Widersprüche gekennzeichnet, als es die professionalisierte Praxis und die von ihr zu balancierenden Arbeitsbündnisse sind, auch wenn z.B. der Blick auf den aktuellen Arbeitsmarkt mit seinen stark selbstregulatorischen Tendenzen, mit der zunehmenden Vermischung von diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen und seinen Erwartungen an Agilität durchaus neue Spannungsfelder und Dialektiken für Rollenhandeln in Organisationen konstituiert, deren Professionalisierungsbedürftigkeit auszuloten wäre.

Betrachtet man diese zwei unterschiedlichen Verständnisse supervisorischer Praxen und ihrer Abgrenzungen, so muss man festhalten, dass der in der DGSv gängige Supervisionsbegriff, der beide Praxistypen (also sowohl die Routinekontrolle professionalisierter Praxis als auch personen- und organisationsbezogene Beratung bei beruflichen Krisen von anderen Berufen) zu umfassen für sich reklamiert, unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten mehrdeutig und inkonsistent ist.

Die beiden Supervisionsbegriffe unterscheiden sich fundamental im Blick auf den *Gegenstand,* mit dem sie sich befassen. Der Gegenstand, den Oevermann bei Supervision im Blick hat, ist die *Routinekontrolle professionalisierter Praxis,* ihre fachlichen Herausforderungen, ihre kollektive Praxis der Krisenbewältigung, wie sie eine Professionelle (z.B. eine Sozialarbeiterin) angesichts der mit einem Arbeitsbündnis verbundenen Fehlerpotenziale immer wieder gestalten und balancieren muss und wozu sie eine Supervisorin zur Kontrolle aufsucht. Der Gegenstand, den die DGSv bei Supervision im Blick hat, ist demgegenüber weiter gefasst: Er kann sich auf ganz unterschiedliche

Krisen im vielfältigen Arbeits- und Organisationsleben von Supervisandinnen beziehen. Damit ist hier Expertenwissen zu den alltäglichen Prozessen in der Arbeitswelt und in anderen vergesellschafteten Kontexten wichtig.

Der Teilhabitus, der die Supervision absichern hilft, die sich als *Routinekontrolle professionalisierter Praxis* versteht, zeichnet sich dadurch aus, dass er die Balance von professionstypischen Paradoxien spezieller Arbeitsbündnisse ermöglicht. Weil die Supervisorin hier Expertise genau zu dieser Praxis besitzt, hat sie einen entsprechenden Teilhabitus und kann diese Balance mit einer gewissen Routine bewältigen. Der Teilhabitus, der demgegenüber eine *personen- und organisationsbezogene Beratung* gestalten hilft, bedarf besonders der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die Krisen im Spannungsfeld Person – Rolle – Organisation mit einer gewissen Routine bearbeiten.

Die aktuelle Forschungslage ermöglicht keinen Überblick darüber, welches Verständnis von Supervision im supervisorischen Feld welche Verbreitung gefunden hat. Forschungen zur supervisorischen Praxis und zur habituellen Verankerung relevanter Kompetenzen liegen nicht vor. Angesichts dieser Situation vernachlässigen wir an dieser Stelle die beschriebenen Unterschiede, nicht ohne auf die Notwendigkeit und Dringlichkeit zukünftiger begrifflicher Klärung durch weitere theoretische Studien und empirische Forschungen hinzuweisen.

Für den weiteren Fortgang dieses Beitrags betrachten wir das, worin die beiden Supervisionsverständnisse bei aller Unterscheidung konvergieren. In beiden Fällen, bei unterschiedlichen Gegenständen also, handelt es sich bei der Praxis zwischen Supervisorin und Supervisandin um *professionalisierte Praxis.* In beiden Fällen entsteht eine spezifische Beratungsbeziehung, die *Arbeitsbündnis* genannt wird und damit selbst teilhat an den oben beschriebenen zu balancierenden Paradoxien (vgl. Kap. 2.3).

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass der aufzubauende professionalisierte supervisorische Habitus bei beiden Supervisionsverständnissen diejenigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata absichern muss, die ganz allgemein einer Handlungslogik professionalisierter Praxis und ihren konstitutiv damit verbundenen Paradoxien gerecht werden. Eine Habitualisierung ist erforderlich, damit der Supervisorin die dazu erforderlichen Kompetenzen in der Beratung und im Arbeitsbündnis unmittelbar und mit Routine zur Verfügung stehen.

4 Habitustransformation

Wie deutlich wurde (vgl. Kap. 1), handelt es sich bei einem Habitus um Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die durch Sozialisation und Bildungsprozesse entstanden sind und mit einer gewissen Routine angemessene Urteile und Handlungen in einem Feld hervorbringen können. Ein individuell und biographisch erworbener Gesamthabitus besteht einerseits aus unterschiedlichen feldspezifischen Teilhabitus (Plural), mit denen Akteure in den verschiedenen Feldern der Gesellschaft das dort erwartete Spiel mitspielen und die in diesem Feld erwartete Praxis verlässlich hervorbringen können. Ein Habitus ist andererseits mehrdimensional und differenziert sich noch einmal durch die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen wie z. B. Geschlecht, Ethnie oder Generation. Wenn hier also von einem professionalisierten supervisorischen Habitus gesprochen wird, so handelt es sich um einen feldspezifischen Teilhabitus.

4.1 Ist ein Habitus veränderbar?

4.1.1 Ansatzpunkte für Veränderbarkeit

Ganz grundsätzlich gilt: Ein Habitus, einmal in den Feldern durch Sozialisation erworben, ist träge, er zeigt eine „Hysteresis“ (Bourdieu 2017: 206). „Durch ihre dauerhafte Inkorporation passen sich die Dispositionen nur verzögert an veränderte äußere Strukturen an. Der Habitus ‚hinkt‘ also den äußeren Entwicklungen immer etwas hinterher, zeigt eine verspätete Anpassung“ (Suderland 2014: 127). Angesichts dieser Dauerhaftigkeit entstehen Fragen wie: Wie

passt sich ein Habitus an neue Gegebenheiten an? Lässt sich eine Veränderung über Bildungsprozesse beeinflussen oder muss bei Habitustransformation eher an einen naturwüchsigen Prozess von „Anpassung" gedacht werden? Mit diesen Fragen hat sich Rosenberg (2011) im Rahmen seiner empirischen Untersuchung auseinandergesetzt. Er geht von der Veränderbarkeit eines Habitus aus und findet dafür drei Ansatzpunkte, die im Folgenden erläutert werden sollen.

1. Zunächst richtet sich der Blick auf die Mehrdimensionalität des Gesamthabitus, die davon gekennzeichnet ist, dass sich „innerhalb eines Habitus unterschiedliche Erfahrungsräume und damit unterschiedliche Logiken von Praxis versammeln" (Rosenberg 2011: 78). Mit einer solchen inneren Differenzierung ist schon eine Dynamik der Wandlung verbunden. Die Plausibilität dieser Überlegung wird schnell sichtbar, wenn man sich die Anpassungs- und Integrationsleistungen von Migrantinnen vorstellt: Was in einer Kultur als normale Praxis des Handelns habituell verankert ist, unterscheidet sich nicht selten grundlegend von der Logik der Praxis in einer anderen Kultur. Gerade Kinder von Migrantinnen haben z.B. gelernt, zwischen verschiedenen Praxisformen etwa in Familie und Schule zu balancieren.

2. Zum zweiten weist Rosenberg darauf hin, dass der Habitus im Handeln jedes Mal erneut wirksam wird, dass er sich „wiederaufführe", also eine „Iterabilität" (Rosenberg 2011: 80ff) zeige. Wenn ein Handeln gefordert ist, wird der gelernte Habitus aktiv und versorgt die Handelnde mit den entsprechenden hier verlangten Routinen. Die Situationen sind sich aber nie ganz gleich. „Folgt man dem Konzept der Iterabilität, beinhaltet die Wiederaufführung jedoch auch immer ein Moment der konstitutiven Kontingenz. Die Wiederaufführung beinhaltet damit auch immer die Möglichkeit des Scheiterns oder des Fehlerhaften. Bei jeder Reproduktion des Habitus ist demnach ein Moment der Unruhe konstitutiv, der nicht stillzustellen ist" (Rosenberg 2011: 80). Das bedeutet: Bei jedem neuen Wirksamwerden des Habitus passt er sich, weil Praxis sich nie ganz gleich ist, erneut ein wenig an und verändert sich dabei schleichend. „Die für die Zulassung zu dem Spiel und den Erwerb des spezifischen Habitus erforderliche, je nach dem Ausgangspunkt mehr oder weniger radikale Umwandlung des ursprünglichen Habitus vollzieht sich unauffällig, das heißt graduell, allmählich und unmerklich, so dass sie im Wesentlichen gar nicht wahrgenommen wird" (Bourdieu 2017: 20).

3. Drittens sei zu beachten, dass Felder sich verändern. „Durch den Kontakt mit neuen Logiken eines Feldes kann auch die Logik der Praxis eines Habitus tangiert werden. Ausgelöst durch Passungsschwierigkeiten kann ein Habitus in unterschiedlichen Praxisformen bestärkt oder verunsichert werden" (Rosenberg 2011: 81).

Das bedeutet zusammengefasst, im Habitus selbst sind Potenziale für Veränderung konstitutiv angelegt. Für den hier interessierenden Fokus stellt sich dabei die Frage: Wie werden diese Potenziale aktiviert und kann man sie durch Bildungsprozesse aktivieren?

4.1.2 Krisen: Erfahrung von Nicht-Passung im Feld

Rosenberg hat mit seinen theoretischen Überlegungen und seiner Forschung Anschlüsse gesucht zwischen der Bildungstheorie einerseits und Bourdieus Praxis- und Habitusverständnis andererseits. Versteht man, so Rosenberg (2011: 10), unter Bildung die „Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen" (Marotzki 1990), so besteht bei unterschiedlichen bildungstheoretischen Ansätzen im Blick auf diese Transformationsprozesse ein Konsens dahingehend, dass Bildung nicht primär als ein intentionaler und bewusstseinsmäßiger Konstruktionsvorgang von Subjekten verstanden werden kann. Bildung funktioniert vielmehr als sprachlich und sozial vermittelter Prozess gesellschaftlicher Praxis, ist also immer sozial und sprachlich gerahmt (Rosenberg 2011: 14). Die subjektiven Konstruktionen sind darin eingebettet und werden durch die Praxis überformt.

Die Selbst- und Weltverhältnisse von Menschen zeigen ihre gesellschaftliche Vorstrukturierung in den Dispositionen und ihren kollektiv gerahmten Wissensbeständen, also in ihrem Habitus. Dessen Passung mit einem Feld und dessen Strukturen haben die Funktion, nachhaltig und routiniert entsprechende Praxis hervorzurufen, die in diesem Feld Anerkennung, Akzeptanz und das Erreichen von Positionen verspricht. Denn diese *Illusio* (Bourdieu 2017: 129), diese Erwartung und ungefragte Überzeugung, dieser fundamentale Glaube an das Feld, bestimmt auch

die Praxis in einem Feld: Dass es sich erfahrungsgemäß lohnt, hier seine Ressourcen einzusetzen, dass hier mit einem Handeln ein Gewinn zu erzielen ist, sei es nun ein sozialer, kultureller oder ökonomischer. In dem Moment aber, in dem dieser Glaube, diese *Illusio* keine Sicherheit mehr gibt und nicht mehr greift, in dem das gewohnheitsmäßige, routinierte Handeln in einem Feld nicht die erwarteten Erfolge mit sich bringt, entsteht eine krisenhafte Situation. „Um den Glauben an das Spiel, die ‚Illusio' konstituieren, verstehen und aufrechterhalten zu können, sind oft weitreichende Veränderungen der habituellen Dispositionen notwendig. Passungsschwierigkeiten zwischen Habitus und Feld, die sich sowohl durch die Veränderung habitueller Dispositionen als auch durch die Veränderung der Bedingungen eines sozialen Feldes ergeben können, bieten Störpotenziale, die das Funktionieren von Habitusstrukturen konterkarieren können, wodurch sich Möglichkeiten für Bildungsprozesse ergeben" (Nohl et al. 2015: 228).

Diese Nicht-Passung und ihre Dynamik machen für Experimente und Transformationen empfänglich. Im Zusammenwirken mit einem neuen, aber als relevant und attraktiv betrachteten Feld, einem anderen sozialen Raum, anderem Denken und anderer Praxis muss sich der Habitus dynamisieren. Das bedeutet: Fremdheit, Differenzen und erlebte Nicht-Passung aktivieren Krisen, erfordern Entscheidungen für alternatives Handeln und durch dessen Bewährung in der Praxis schaffen einen möglichen Transformationsprozess beim Habitus.

Oevermann (2016) beschreibt verschiedene Krisentypen, von denen er einen eine „Entscheidungskrise" nennt und ihn als Prototyp von Krise überhaupt versteht: „Eine Entscheidungssituation liegt also genau dann vor, wenn eine Wahl zwischen Alternanten getroffen werden muss, eine bewährte Begründung jedoch nicht zur Verfügung steht" (Oevermann 2016: 65). Die Nicht-Passung zwischen Habitus und Feld kann also neue Entscheidungen erfordern und damit kriseninduzierend wirken. Die Bewältigung solcher Krisen trägt habitustransformierende Potenziale in sich.

4.2 Prozesse und Phasen der Transformation

4.2.1 Unmerklich und empraktisch, aber auch reflexiv und kriseninduziert

Habitustransformation, die sich bei einer Nicht-Passung mit einem relevanten Feld entwickelt, vollzieht sich einerseits durch unmerkliche Prozesse, die von Bourdieu als „unauffällig, das heißt graduell, allmählich" (Bourdieu 2017: 20) beschrieben werden. Kommt das gewohnheitsmäßige Handeln in eine Krise und gerät dabei gleichzeitig die Nicht-Passung stärker ins Bewusstsein, so entwickelt sich andererseits ein experimentelles Handeln, bei dem, wird es reflektiert, die vorliegenden Dispositionen und Schemata des Habitus möglicherweise sichtbar und bewusst werden. Von hier aus entsteht ein reflektiertes Handeln, „das die neuen Handlungspotenziale durch eine Bedeutungsgebung biographisch integriert" (so Rosenberg 2011: 52 mit Bezug auf Nohl 2006: 120).

El-Mafaalani (2012) unterscheidet zwischen zwei Typen von Habitustransformation. Die erste nennt er „empraktische Synthese" (El-Mafaalani 2012: 153). Hier wird Habitustransformation als sukzessiver Prozess verstanden, bei dem die Transformation schleichend und in situativer Anpassung der Praxis an die objektive Struktur im Feld erfolgt. „Diesen Typus kennzeichnen verbindende Strategien im Umgang mit Differenzerfahrungen und sukzessive Veränderungen, die erst in der Gesamtbetrachtung als Transformation erkennbar werden" (El-Mafaalani 2012: 153). Das regelgeleitete Handeln wird hier als empraktisch erworbenes Können verstanden, dessen sich, so der Autor, die Betroffenen „nicht bewusst sind bzw. das sie nicht explizit artikuliert haben" (El-Mafaalani 2012: 153 mit Verweis auf Straub 2002: 365). Davon grenzt er eine Habitustransformation der „reflexiven Opposition" ab. Dabei handelt es sich um einen biographischen Sprung, bei dem die Muster mehr oder weniger krisengeneriert bewusst, reflektiert und radikal infrage gestellt werden. Dies ist ein Typus, „bei dem der Transformationsprozess den Charakter eines biografischen Bruchs bzw. Sprungs aufweist. Hierbei wird zu der Herkunft eine intendierte Gegenposition eingenommen, die mit einer biografischen Dynamik einhergeht" (El-Mafaalani 2012: 153). An einer anderen Stelle weist der Autor darauf hin, dass diese Veränderung einhergehe „mit einem (aktiven) An-sich-selbst-arbeiten, welches Zeit und Mühe beansprucht, da über viele Jahre einverleibte Muster aufgebrochen bzw. kontrolliert werden müssen" (El-Mafaalani & Wirtz 2011: 11).

4.2.2 Phasen

Bei seiner empirischen Erforschung der Frage, wie sich ein Habitus transformiert, erkannte auch Rosenberg zwei Typen von Habitusveränderungen: Bildungsprozesse, die er als „Wandlungen" eines Habitus beschrieb, beziehen sich auf die Transformation einer Habitusdimension (Typ 1), während Bildungsprozesse, die „konstitutiv mehrdimensional angelegt" sind, als Transformationen des Gesamthabitus (Typ 2) gesehen werden können (Rosenberg 2011: 16).

In den von Rosenberg analysierten Fallbeispielen (Rosenberg 2011: 279ff) kommt es beim Typ der Transformation, die sich auf den Gesamthabitus bezieht und mehrdimensional ist, zunächst zu einem „Prozess des Fremdwerdens gegenüber einem zuvor biographisch relevanten sozialen Raum" und zu einer kritischen Distanzierung bei gleichzeitiger Suche nach „neuen Raumanschlüssen" (Rosenberg 2011: 279). Sind diese gefunden, kommt es in einer zweiten Phase zu einer biographischen Krise und zu einem Bruch mit dem einmal relevanten biographischen Raum und der darin geübten Praxis. In der dritten Phase wird eine neue Praxis in den gefundenen neuen Raumanschlüssen eingeübt und mithilfe von Selbstinterpretationen bewährt. In der vierten Phase entsteht eine „kritische Distanznahme gegenüber den eigenen biographischen Verhältnissen" (Rosenberg 2011: 282). In einer fünften Phase entwickelt sich ein neuer Habitus dadurch, dass sich neue Selbst- und Weltverhältnisse aufbauen. „Der Bildungsprozess kulminiert dann in einer Phase der sozialen Festigung und Reinterpretation der Biographie. Diese Stabilisierung des Neuen in der eigenen Lebensgeschichte vollzieht sich einerseits durch neue soziale Einbindungen und andererseits dadurch, dass die Akteure ihre eigene Lebensgeschichte im Lichte der neu gewonnenen Orientierungen reflektieren" (Nohl et al. 2015: 22).

Die Wandlung eines Habitus, also der 1. Typ einer Habitusveränderung, umfasst das, was die oben beschriebene erste Phase einer Habitustransformation bei Typ 2 ausmacht. „Hierbei handelt es sich um die Prozesse eines Fremdwerdens und einer Negation, welche mit einer kritischen Distanzierung gegenüber einem sozialen Raum einhergehen, sowie einer Suche und eines Anschlusses an einen neuen sozialen Raum" (Rosenberg 2011: 180). Man kann also sagen: Bei einer Wandlung kommt es ebenfalls zu Krisen und zu einem Fremdwerden einer bisher geübten Praxis, sicher auch zu einer bewussten intentionalen Veränderung, aber nicht unbedingt zu einem biographischen Bruch und einer grundlegenden Transformation des Gesamthabitus. Habituswandlung betrifft in der Regel einen Teilhabitus und damit die Anpassungsprozesse an ein spezifisches Feld.

Bourdieu hat diese Habituswandlung in ihrer Anpassungsleistung an das neue Feld so beschrieben: „Nur über eine ganze Reihe kaum spürbarer Veränderungen, halbbewusster Kompromisse, sozial bestärkter, gestützter, kanalisierter, ja organisierter psychischer Operationen (Projektion, Identifikation, Übertragung, Sublimierung usw.) und erst am Ende all jener winzigen Anpassungen, die erforderlich sind, um ‚auf der Höhe zu sein' oder, im Gegenteil, ‚zurückzustecken', und die mit den winzigen oder gewaltigen Umwegen einhergehen, aus denen eine soziale Laufbahn besteht, wandeln jene Dispositionen sich nach und nach in feldspezifische um" (Bourdieu 2017: 210).

4.2.3 Habitusdifferenzierung

Neuere bildungstheoretische Untersuchungen erweitern den Blick auf diese Transformationsprozesse durch den Einbezug theoretischer Überlegungen u.a. aus dem Pragmatismus und der Wissenssoziologie. So wurde der Habit-Begriff von Dewey als die „im Verkehr des Menschen ausgebildeten Gewohnheiten" (Dewey 1958: 104) schon von Bourdieu in den Zusammenhang des Habitus-Begriffs gestellt und als „aktives, schöpferisches Verhältnis zur Welt" (Dewey 1958: 104, zitiert nach Bourdieu & Wacquant 1996: 155) verstanden. Diesen Habit-Begriff greifen Nohl et al. (2015) auf und unterscheiden ihn vom Habitus-Begriff dahingehend, „dass der Habitus auf der Ebene der Gesamtperson und der sozialen Gruppe liegt, während die Habits einzelne Praktiken des Akteurs bzw. der Akteure strukturieren" (Nohl et al. 2015: 215). Damit werden hilfreiche Differenzierungen möglich. „Während Habits zwischen Akteur und Welt innerhalb einer Situation vermitteln, werden situative Aspekte des Handelns auf der Ebene des Habitus in der Regel überformt. Daher finden Modifizierungen des Handelns ihren Anfang immer auf der Ebene von Habits, jedoch nicht auf der Ebene des Habitus" (Nohl et al. 2015: 216f). Das bedeutet: Die spontan in einer Situation entstehende Praxis wird durch Habits, Bedeutung gebende Prozessstrukturen, bestimmt. Dabei werden situative Handlungsaufforderungen integriert, aber immer auch durch den grundgelegten Habitus und die darin wirksamen Schemata mitbestimmt.

In der wissenssoziologischen Arbeit von Bohnsack (2012) wird der Habitus als „Orientierungsrahmen" bezeichnet, der die einzelnen situativen Handlungsorientierungen zwar umfasst, aber von diesen noch einmal unterschieden wird. Dieses Verständnis aufgreifend, unterscheiden Nohl et al. (2015) mit dem Blick auf Lern- und Bildungsprozesse zwischen Habitusdifferenzierung und Habitustransformation: „Während Lernen als Aufbau und Transformation von Habits und Handlungsorientierungen zu begreifen ist, innerhalb derer es zu einer Habitusdifferenzierung kommt, wird im Bildungsprozess eben jener Habitus transformiert" (Nohl et al. 2015: 222).

Zusammenfassend kann man festhalten: Die verschiedenen hier rezipierten theoretischen Entwürfe und empirisch entwickelten Typologien verdeutlichen, dass die Mehrdimensionalität des Habitus aus den Logiken entsteht, die der Praxis in verschiedenen Erfahrungsräumen entsprechen. Die Handlungspraxis in einem Bildungsmilieu wird z. B. von einer generationstypischen oder ethnischen Handlungslogik bestimmt. Daher ist ein Habitus nie homogen. In transformatorischen Prozessen „setzen sich die unterschiedlichen Logiken der Praxis in ein neues Verhältnis, wodurch neue Konfliktlinien geschaffen werden. Bildung kann so nur als ein unabschließbarer Prozess begriffen werden, in dem der Habitus sich immer wieder mit der Relationierung seiner Mehrdimensionalität auseinandersetzen muss, sei es nun in tradierender oder, wie beschrieben, in transformierender Weise" (Rosenberg 2011: 317).

5 Habitustransformatorische Bildungsprozesse: Der Weg zu einem professionalisierten supervisorischen Habitus in der DGSv

Als Ertrag der bisherigen Überlegungen kann gelten: Der professionalisierte supervisorische Habitus ist als ein bei Supervisorinnen verankerter Teilhabitus zu verstehen, der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bietet, mit denen Supervisorinnen die kollektive professionalisierte Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung im Arbeitsbündnis mit ihren jeweiligen Supervisandinnen mit einer gewissen Routine gestalten können.

Lässt man die noch ungeklärten begrifflichen Fragen zur Supervision unberücksichtigt und folgt dem gegenwärtig in der DGSv formulierten Verständnis von Supervision als „personen- und organisationsbezogener Beratung" (DGSv e.V. 2013), so bedarf der hier erforderliche Teilhabitus zum einen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Balancierung von solchen Paradoxien gewährleisten, die mit einem professionalisierten Arbeitsbündnis verbunden sind. Gleichzeitig muss der Teilhabitus die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen Person, Rolle und Organisation routiniert ermöglichen.

Bildungsprozesse, die notwendig sind, um einen solchen professionalisierten Habitus aufzubauen, sind in zwei Phasen geteilt, Oevermann spricht von „doppelter Professionalisierung" (Oevermann 2017: 124f). Zunächst geht es um die „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs" (Oevermann 2017: 124). Um in der Praxis die Theorie fallspezifisch anwenden zu können und angemessene Interventionen vorzunehmen, bedarf es darüber hinaus der „Einführung in eine Handlungs- und Kunstlehre, die eigens für die Durchführung des Arbeitsbündnisses notwendig ist" (Oevermann 2017: 125). Beim Bildungsprozess der ersten Phase geht es also um den Erwerb einer „(fach-) wissenschaftlich/methodisch fundierten Expertise", bei der zweiten Phase um den Erwerb der „(fall-) rekonstruktiven/diagnostischen und interventionspraktischen Kompetenz" (Garz & Raven 2015: 117). Die zweite Professionalisierung stellt Oevermann sich wie ein kollegiales Noviziat vor: Erfahrene Kolleginnen begleiten z. B. eine Ärztin im Praktikum oder eine Referendarin in der Schulklasse. Diese können hospitieren, übernehmen nach und nach verantwortliche Tätigkeiten in der jeweiligen Praxis und können so die fallspezifische Anwendung des im Studium erworbenen Wissens praxisbezogen erproben (Becker-Lenz & Müller 2009: 201).

Die Bildungsphase, die in die fallspezifische Arbeit einführt, macht Transformationen notwendig, die die Person der Professionellen, z. B. der Supervisorin, betreffen: „Ziel der kunstlehrehaften Wissensvermittlung ist die Ausbildung eines Professionshabitus. Dieser Begriff macht deutlich, dass das handlungslogische Wissen etwas Inkorporiertes, etwas notwendig Leibgebundenes ist. Der Professionshabitus des Praktikers ist gewissermaßen der Ort der

professionellen Kompetenz und das, was sie praktisch werden lässt“ (Maiwald 2005: 65). Mithilfe eines professionalisierten Habitus gelingt es einer professionellen Supervisorin, in immer neuen Situationen mit den beschriebenen widersprüchlichen und spannungsvollen Handlungsanforderungen, die mit Arbeitsbündnissen verbunden sind, adäquat und verlässlich umzugehen. „Geht man nämlich davon aus, dass ein wesentliches Ziel der professionellen Wissensvermittlung in der Ausbildung eines Professionshabitus besteht, dann hat diese Ausbildung nicht allein den Status der Vermittlung von Fertigkeiten, die der Person letztlich äußerlich sind, sondern es handelt sich um eine berufliche Sozialisation im eigentlichen Wortsinn. Es handelt sich um eine Ausbildung, die die Persönlichkeitsstruktur des Auszubildenden nicht unangetastet lässt, sondern vielmehr eine Transformation dieser Struktur erforderlich macht: Der Professionshabitus muss in die Persönlichkeitsstruktur integriert werden“ (Maiwald 2005: 66).

Dieser Beitrag geht davon aus, dass ein solcher Habitus durch Bildungsprozesse angezielt werden kann, und lenkt den Blick auf die für solche Habitustransformationsprozesse erforderlichen curricularen Rahmenbedingungen. Die DGSv formuliert im Rahmen der Standards ein Kerncurriculum, in dem die „Ausbildung eines professionellen Habitus“ (DGSv e.V. 2020a: 11) für die Weiterbildung angezielt wird.

Am Ende der eher theoretischen Überlegungen des Beitrags liegt es daher nahe, die in diesen Standards beschriebenen Rahmenbedingungen daraufhin zu betrachten, in wieweit sie dieses Ziel der Habitualisierung professionalisierter supervisorischer Kompetenzen wahrscheinlich machen oder gar sicherstellen können. Dabei kommen zum einen die Zugangsvoraussetzungen zur Supervisionsweiterbildung in den Blick, aber auch das Praxisfeld der Weiterbildung selbst. Die folgenden Überlegungen können nicht als eine vollständige Analyse der vorliegenden DGSv-Standards gelesen werden, es sollen nur einige zentrale Aspekte fokussiert werden.

5.1 Zugangsvoraussetzungen der DGSv zur Supervisionsweiterbildung

Beim Blick auf die Standards der DGSv wird deutlich, dass sie einer für Professionen geforderten „doppelten Professionalisierung“ zu großen Teilen Rechnung tragen (DGSv e.V. 2020a). Im Folgenden sollen punktuell entsprechende Indizien dazu vorgestellt werden. Gleichzeitig entstehen aber auch einige offene Fragen.

Voraussetzung 1: Wissenschaftliches Studium

Es wird erwartet, dass Teilnehmerinnen ein einschlägiges wissenschaftliches Studium (akademische Qualifizierung) mitbringen (DGSv e.V. 2020a: 16). Da es bisher keine eigene Theorie der Supervision gibt, ebenso wenig eine eigene wissenschaftliche Disziplin für Beratung, muss das für die Weiterbildung vorausgesetzte Studium unter dem Gesichtspunkt der Professionalität als eine unverzichtbare Grundlage für die Einübung in wissenschaftliches Denken betrachtet werden. In den Standards der DGSv ist nun vorgesehen, dass für 20 % der zugelassenen Teilnehmerinnen „Alternative Zugänge“ ermöglicht werden. Das bedeutet zunächst, dass die Zugangsvoraussetzungen ganz generell umgangen werden können, wenn Bewerberinnen geeignet erscheinen, da sie andere als die hier geforderten Voraussetzungen mitbringen. Im Zweifelsfall kann es also dazu kommen, dass 20 % der Teilnehmerinnen das geforderte Hochschulstudium nicht vorweisen können, aber zugelassen werden. Wissenschaftliches Denken und Reflektieren sind für die Professionalisierung allerdings unerlässlich, Professionen sind durch ihre wissenschaftlichen Grundlagen definiert. Wenn Kandidatinnen ohne Studienabschluss zur Supervisionsweiterbildung zugelassen werden, so stellt sich aus professionstheoretischer Sicht u.a. die Frage, wie überprüft wird, ob auf dem „informellen Bildungsweg“ (DGSv e.V. 2020a: 17) die fachwissenschaftlichen und fachmethodischen Grundlagen angeeignet wurden, die dem Anspruch einer ersten Professionalisierung gerecht werden können. Die Standards haben dazu ein Verfahren vorgesehen. Die konkreten Ausnahmen müssen von den Weiterbildungsinstitutionen der DGSv, die die Kandidatinnen zulassen, gegenüber der DGSv begründet werden. „Diese Begründung nimmt Bezug auf das Modell der Entwicklung von Kompetenzen und professionellem Habitus in den Standards der DGSv, das die drei Dimensionen der Weiterentwicklung von Reflexions-, Handlungsfähigkeit und der Erweiterung von Wissen verbindet“ (DGSv e.V. 2020a: 17). Damit können die Voraussetzungen für die Bildung eines professionellen Habitus präziser in den Fokus rücken. Wissenschaftliche Grundlagenkompetenzen sollten hierbei nicht aus dem Blick geraten.

Voraussetzung 2: Umfangreiche Praxiserfahrung in der Arbeitswelt

Die Zulassungsvoraussetzungen sehen weiterhin vor, dass Interessentinnen bereits eine mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit und Praxiserfahrung in der Arbeitswelt mitbringen (DGSv e.V. 2020a: 16). Denkt man das erwartete Studium und die entsprechenden Praxiserfahrungen zusammen, so kann man auch sagen: Die erste Professionalisierung, die mit dem Studium entstand, wurde bereits mit einer zweiten Professionalisierung durch die Praxiserfahrungen, durch erfahrene Theorie-Praxis-Vermittlungen und entsprechende Habitualisierungen im bisher ausgeübten Beruf abgeschlossen. Das bedeutet: Eine Kandidatin, die beides mitbringt, hat bereits für ihre bisher ausgeübte professionelle Tätigkeit einen professionalisierten Habitus entwickelt.

Mit der Supervisionsweiterbildung kommt nun etwas Neues auf diese Kandidatin zu, eine neue Praxis der Supervision, deren eigene wissenschaftliche Grundlage zwar noch nicht systematisch ausgearbeitet ist, die aber als eine auch wissenschaftlich reflektierte Praxis schon beachtliches Schriftgut (Zeitschriften, Sammelbände, Dissertationen und Monographien verschiedener sozialwissenschaftlicher und methodischer „Schulen“) vorweisen kann.

Diese neue Praxis der Supervision erfordert ihrerseits, eine Profession zu sein. Die erforderliche Habitualisierung von professionellem Handeln ist durch die in der bisherigen Berufspraxis gemachten Erfahrungen bereits in Ansätzen aufgebaut. Diese Supervisionspraxis erfordert aber auch eigene Denk- und Wahrnehmungsschemata und entsprechendes Wissen z. B. über Supervision, über Beratung, über Prozesse in der Arbeitswelt und in Organisationen. Dem wird zwar erfahrungsgemäß in den Weiterbildungen begrenzt durch eigene theoretische Workshops zu wissenschaftlichen Aspekten der Supervision entsprochen, als ein eigenes Studium der Supervision (erste Phase einer Professionalisierung) kann das aber nicht bezeichnet werden. Fehlen zudem akademische Voraussetzungen, so werden der Supervisionsweiterbildung nicht nur beide Phasen der Professionalisierung (Studium und fallspezifische Praxiseinführung), sondern es wird zusätzlich die Last einer wissenschaftlichen Grundlagenvermittlung aufgebürdet. Die Brisanz der aufgeworfenen Fragen zum Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis bei der Habitustransformation in einer Supervisionsweiterbildung könnte durch weitergehende Forschungen am ehesten beruhigt werden.

Voraussetzung 3: Fort- und Weiterbildungen in einer kontinuierlichen Lerngruppe

Als Merkmal berufsbegleitender Fort- und Weiterbildungen wird erwartet, dass sie „die Spannungsfelder Person – Rolle – Organisation – Klientensystem und sich darin entwickelnder Interaktions- und Konfliktdynamiken zum Gegenstand haben“ (DGSv e.V. 2020a: 16). Dass diese Bildungsprozesse „in einer kontinuierlichen Lerngruppe“ (DGSv e.V. 2020a: 16) stattgefunden haben müssen, wertet die habitualisierenden Einflüsse von kontinuierlichen, konflikt- und selbstreflexiven Gruppen auf. Es bedeutet gleichzeitig, dass einer Modularisierung der Ausbildung Grenzen gesetzt sind.

Voraussetzung 4: Eigene supervisorische Erfahrungen

Die Erwartung, dass Kandidatinnen für die Zulassung zur Weiterbildung eigene supervisorische Erfahrungen nachweisen (DGSv e.V. 2020a: 16), kann nicht nur so gelesen werden, dass die Motivation zu dieser Weiterbildung in der eigenen Erfahrung reflexiv überprüft wurde. Eine angehende Supervisorin ist dadurch bereits mit Arbeitsweisen der stellvertretenden Krisenbewältigung in der Supervision in Kontakt gekommen und hat selbst bereits die Balancierung der typischen Paradoxien im professionellen Arbeitsbündnis, diesmal aus Sicht einer Supervisandin, erlebt.

Man kann, so sei zusammenfassend festgehalten, die beschriebenen Zulassungsvoraussetzungen als Indiz für die Erwartung der DGSv an ein konzeptionelles Bewusstsein der Weiterbildungsverantwortlichen nehmen, dass die in der Weiterbildung notwendigen Bildungsphasen wichtiger Voraussetzungen bedürfen. Mit diesen Zulassungsvoraussetzungen wird sozusagen erwartet, dass die Bildung eines professionellen Habitus bereits vor der Supervisionsweiterbildung gestartet, aber noch nicht abgeschlossen ist. Damit wird nicht zuletzt verdeutlicht, dass Habitualisierung professioneller Kompetenzen einen Vorlauf benötigt. Mit der Supervisionsweiterbildung werden wichtige weitere Hebel angesetzt, um den professionellen Habitus aufzubauen. Er ist aber nach ihrem Abschluss nicht vollständig aufgebaut, sondern bedarf der weiteren Entwicklung. Das entspricht den erforschten transformatorischen Prozessen von Habitualisierung: Sie haben lange Vorläufe, sind zeitweise krisenhaft und entwickeln sich langfristig weiter durch reflektierte Praxis im Feld.

Die Tatsache, dass die Supervisionsweiterbildungen in ihren Curricula in der Regel die Vermittlung auch eines theoretischen Verständnisses von Supervision vorhalten, dass aber die Lernsupervisionen nicht, wie im Verständnis der zweiten Professionalisierung nach Oevermann, als Hospitationen bei erfahrenen Lehrsupervisorinnen, sondern, zwar von diesen begleitet, aber doch eigenständig verantwortet stattfinden, wirft noch einmal ein besonderes Licht auf die Supervisionsweiterbildung. An dieser Stelle wird das Fehlen qualitativer Forschung zur Supervisionsweiterbildung einmal mehr deutlich, wäre es doch hilfreich zu wissen, wie sich der bereits entwickelte, in die Weiterbildung mitgebrachte individuelle Gesamthabitus hier zu einem professionalisierten supervisorischen Habitus transformiert und welche curricularen Elemente diese Vorgänge entscheidend beeinflussen können.

Neben den in den Standards beschriebenen Zugangsvoraussetzungen sichert die Weiterbildung selbst, ihre Konzeption und ihr Praxisfeld, die transformatorischen Bildungsprozesse hin zu einem professionellen Habitus. Die DGSv beschreibt auch hier Rahmenbedingungen für die Zertifizierung von Weiterbildungen, die im Folgenden professionstheoretischer Reflexion unterzogen werden.

5.2 Das Praxisfeld der Weiterbildung und seine Bildungsprozesse

Bevor diese Rahmenbedingungen näher betrachtet werden, sei hier kurz an das dafür bedeutsame Zusammenspiel zwischen Habitus und Feld (vgl. Kap. 1.1) erinnert.

Im Verständnis von Bourdieu stehen sich nicht auf der einen Seite ein sich selbst bewusstes Subjekt und auf der anderen Seite die objektive Welt gegenüber. Bourdieu geht vielmehr davon aus, dass sich die erlebte Geschichte, und damit auch die Sozialisation, zweimal objektiviert: einmal in den menschlichen Körpern (als Habitus) und einmal in den Institutionen der Welt (in den Feldern und in den Dingen, die geschaffen werden). Er sieht damit auch zwei Zustände des Kapitals: das objektivierte Kapital, das in und mit den Institutionen und auch materiell in den geschaffenen Gegenständen der Welt gefunden wird, und zugleich das inkorporierte Kapital in den Köpfen der Menschen. Der Habitus kann als ein solches geschichtlich entwickeltes Kapital verstanden werden, da der Mensch mit seiner Hilfe in der Lage ist, mit den äußeren Strukturen des Feldes zu korrespondieren (Bourdieu 2015b: 105f). Bildungsprozesse müssen dementsprechend als solche geschichtlich strukturierten Praxisprozesse verstanden werden. Sie betreffen mit dem Habitus zusammen immer auch das Feld. Hier wird klar: Gerade Bildungsinstitutionen müssen, wenn sie Habitusbildung bei ihren Zielgruppen erreichen wollen, im Vorgang des Bildungsprozesses als Institutionen reflexiv und lernfähig sein und ein klares Bewusstsein von sich selbst und der eigenen Entwicklung haben, also auch auf sich selbst hin lernfähig und reflexiv sein.

Diese Erkenntnisse haben Folgen für die curriculare Architektur der Bildungsprozesse, die den Aufbau eines professionalisierten supervisorischen Habitus erreichen wollen. Bildung findet immer in einem organisatorischen und institutionellen Kontext statt, der auf sie einwirkt und das Denken mitbestimmt. Das bedeutet, dass transformatorische Bildungsprozesse nur durch eine spezifische institutionelle, konzeptionelle und prozessuale Rahmung möglich sind. Zu genau dieser Rahmung von Bildungsprozessen besteht ein Desiderat an empirischer Forschung, wie Nohl et al. (2015) feststellen. Die häufig qualitative wissenschaftliche Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse setzt vornehmlich bei dem sich weiterbildenden Subjekt, bei den intentionalen Prozessen und der subjektiven Identität an. Die diese Bildungsprozesse induzierenden und flankierenden kollektiven Strukturen, objektiven Räume und Felder werden dabei in der Regel nur ganz allgemein und eher typisierend beschrieben (Nohl et al. 2015: 268).

Die folgenden Überlegungen übertragen daher die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse auf die Bildungsprozesse in einer Supervisionsweiterbildung. Die geltenden Standards der DGSv für die Supervisionsweiterbildung (DGSv e.V. 2020a) werden unter der Fragestellung betrachtet, welche darin beschriebenen (Qualitäts-) Merkmale den transformatorischen Bildungsprozess zu einem professionalisierten supervisorischen Habitus organisatorisch und konzeptionell sicherstellen können. Dabei handelt es sich im Folgenden nicht um eine erschöpfende Analyse der Standards, es werden vielmehr Aspekte fokussiert, die aus der hier vertretenen theoretischen Sicht besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

5.2.1 Wissenschaftlich fundiertes Supervisions- und Bildungsverständnis

Die professionalisierte Praxis der Supervision bedarf der wissenschaftlichen Fundierung. Daher müssen supervisorische Weiterbildungen ein wissenschaftlich fundiertes Supervisions- und Beratungsverständnis vorweisen und ihr dargestelltes Wissen zur Arbeitswelt, zu einer professionalisierten Praxis und zu Organisationen wissenschaftlich verankert haben. Diese Fundierung des Supervisionsverständnisses und die in ihr anzueignenden Wissensbestände ermöglichen den Kandidatinnen die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen bisherigen Denk- und Wahrnehmungsschemata und damit auch die wissenschaftliche Reflexion und Begründung ihrer Praxis. Ein Habitus besteht nicht nur aus Handlungsschemata, mit denen eine Praxis gestaltet und reflektiert wird, es geht auch darum, Deutungs- und Denkschemata anzueignen und zu wissen, was man tut und warum man es tut.

Die Krisenbewältigung, die in der Supervision zentral ist, lebt nun nicht nur vom Wissen, sondern auch, und zwar nicht nur nebensächlich, von dem Vertrauen in die Bewältigung, das Oevermann „das Charismatische" genannt hat (vgl. Kap. 2.4). Der Begründungsverpflichtung ist man damit nicht enthoben. Sie muss auch die auf diese Weise gefundenen Lösungen, Entscheidungen und das Handeln zwingend begleiten und erfordert im professionalisierten Kontext wenigstens im Nachhinein eine Reflexion, bei der entsprechendes Wissen einbezogen wird, will sich die Zunft der Supervision nicht vorwerfen lassen, selbstcharismatisiert und d.h. nicht objektiv begründbar und wissenschaftlich fundiert zu handeln. Begriffliche Klarheit ermöglicht dabei ganz praktische Unterscheidungen (Mulkau 2020: 57). Neben einem solchen Supervisionsverständnis sind ein wissenschaftlich begründetes Bildungsverständnis und eine entsprechend begründete Didaktik erforderlich. Die Konzeption einer Weiterbildung muss eine Auffassung davon haben, wie sie die Transformation eines professionalisierten supervisorischen Habitus erreichen will, das heißt: Die curricularen Strukturen müssen selbst bildungstheoretisch und didaktisch begründet werden.

Betrachtet man die geltenden Standards für die Weiterbildung, so werden diese Voraussetzungen in den Abschnitten „1.1 Bezugsrahmen Arbeitswelt und Organisation", „1.2 Beratungsverständnis" und „1.3 Bildungsverständnis" (DGSv e.V. 2020a: 9f) beschrieben, auch wenn man deren wissenschaftliche Begründungen hier noch deutlicher verankern könnte.

5.2.2 Kerncurriculum

Die Vermittlung von theoretischen und praktischen Kompetenzen, die das Hauptinteresse einer Professionalisierung darstellt, wird in den Standards der DGSv mit der Beschreibung eines Kerncurriculums (1.4) abgesichert. Dieses Kerncurriculum verdeutlicht die Kompetenzentwicklung als ein Zusammenspiel zwischen Handlungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Wissen. Das Ziel der Weiterbildung soll demnach den Aufbau von personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen sichern, die sich in einem professionellen Habitus verankern. „Mit der Kompetenzentwicklung verbundene Krisen sind Ansatz für die Bildung dieses professionellen Habitus. Bei ihrer Bewältigung werden die vorhandenen Muster mit neuen Herausforderungen konfrontiert, sie müssen überprüft und für die Gestaltung der neuen Rolle ggf. verändert und erweitert werden" (DGSv e.V. 2020a: 11). Mit diesem Kompetenzmodell werden wissenschaftliche Erkenntnisse zur Habitustransformation (vgl. Kap. 4) klar umgesetzt.

5.2.3 Curriculare Architektur

Eine curriculare Architektur und ihre Elemente schaffen nicht selbst einen Habitus. Sie können nur Bedingungen aufbauen, in denen die Differenzen zwischen mitgebrachten und neu zu erlernenden Kompetenzen systematisch bewusst und bearbeitbar werden. Was Busse (2019) als Kompetenzparadoxon beschreibt, trifft nicht nur für den Aufbau von Kompetenzen, sondern sicherlich auch für den Aufbau eines Habitus zu: Er „widersetzt sich dem üblicherweise unterstellten Umsetzungsimperativ" (Busse 2019: 1).

5.2.3.1 Ein eigenes Weiterbildungsfeld, ein institutioneller Rahmen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Theorie muss eine curriculare Architektur nicht nur gut konzipierte Bildungsräume zur Verfügung stellen, in denen diese Prozesse induziert und begleitet werden. Die Tatsache der unmerklichen Anpassung macht es auch nötig, dass das umgebende Feld und die Handlungslogik der Verantwortlichen selbst Modellcharakter haben, denn habituelle Dispositionen werden auch ohne große Reflexion und Bewusstheit, d.h. empraktisch vom erlebten Modellverhalten übernommen.

Die angezielten Bildungsprozesse müssen demnach organisatorisch und curricular in einem solchen Feld eingebettet sein, in dem prinzipiell die gleiche Handlungslogik gilt wie die, die habituell angeeignet werden soll. Man kann davon ausgehen, dass die anzueignenden supervisorischen Praxiskompetenzen die Kandidatinnen selbst in Handlungskrisen bringen, da die von ihnen mitgebrachten habituellen Dispositionen aus ihrem bisher angeeigneten lebens- und berufsgeschichtlichen Gesamthabitus in der neu anzueignenden Praxis zunächst nicht unbedingt passen. Diese Nicht-Passung aber stimuliert im besten Fall experimentelles Verhalten, sie geht auf jeden Fall einher mit Unsicherheiten, Risiken und Krisen. Praxisentscheidungen müssen in den zu erlernenden supervisorischen Handlungen getroffen und begründet werden. Hier, in diesen erlebten Krisen, sind die zentralen transformatorischen Bildungsprozesse angesiedelt.

Die organisatorische und konzeptionelle Einbettung dieser Bildungsprozesse trägt in sich einiges an Sprengkraft, da auch die Organisation von Bildung reichlich mit Dialektik ausgestattet ist: Der Rahmen einer Weiterbildung, seine curriculare Architektur bedarf ja selbst des Konsenses bei den Kandidatinnen, er kann mit seinen Anforderungen selbst zur Krise werden, die von der Leitung begleitet werden muss. Hier sind alle Leitungsverantwortlichen mit stellvertretender Krisenbewältigung in ihrer auf die eigene Organisation bezogenen Krisen der Kandidatinnen modellhaft tätig. Als Beispiel kann hier der organisatorische und gruppendynamische Umgang mit dem Abbruch einer Weiterbildung gesehen werden.

Zusammengefasst heißt das: Das Feld der Weiterbildung muss selbst so etwas wie ein „Labor" sein, in dem die gleichen Regeln und Handlungslogiken gelten und erlebbar werden und in dem mit den gleichen „Kapitalien", d.h. Beratungsinstrumenten und Beratungskompetenzen, hantiert wird, wie sie für die supervisorische Praxis konstitutiv sind.

5.2.3.2 Selbsterfahrung in der Weiterbildung

Ein zentraler Baustein dieser Architektur ist der Teil der Selbsterfahrung, der in der Kursgruppe einer Weiterbildung ermöglicht wird. Schon die feldtheoretischen Untersuchungen von Lewin (1975), auf die sich Bourdieu im Übrigen bei der Konstruktion seines Feldbegriffs bezieht, verdeutlichen, dass Gruppen als Felder zu beschreiben sind, in denen Kräfte und Relationen zwischen den die Akteure bestimmenden Positionen erkennbar sind. „Analytisch gesprochen wäre ein Feld als ein Netz oder Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen zu definieren" (Bourdieu & Wacquant 1996: 127). Wenn Selbsterfahrungsprozesse in Gruppen zielgerichtet und verantwortlich durch eine erfahrene Leitung induziert und reflektiert werden, entstehen Feedback-Prozesse, aber auch soziale und gruppendynamische Vorgänge, die die mitgebrachten habituellen Dispositionen ins Bewusstsein heben, auf den Prüfstand stellen und in die Selbstreflexion bringen. Latzel (2004) hat Reflexionsprozesse empirisch untersucht und dabei unterschieden zwischen tiefgreifender und nur rekapitulierender Reflexion. In ihrer Arbeit rezipiert sie Autorinnen, die sich mit tiefgreifenden Reflexionsprozessen auseinandergesetzt haben. So verweist sie u.a. auf die Stufen der Reflexion nach Mezirow (1998). Dieser hatte unterschieden zwischen der Reflexion von Handeln auf Inhalte („Was habe ich gemacht?"), auf den Prozess („Wie habe ich es gemacht?") und schließlich auf die Prämissen des Handelns („Warum habe ich es gemacht?"). Die Untersuchung der Prämissen eines Handelns schafft die tiefgreifendste Reflexion. Erst hier können die vorhandenen Deutungsschemata, also habituelle Dispositionen, in den Blick genommen, bewusst und ggf. transformiert werden. „Die Untersuchung der Prämissen beinhaltet die Untersuchung des Problems selbst und die Reflektierenden stellen sich die Frage, warum sie etwas gemacht haben. Diese Art der Reflexion beinhaltet auch, kritisch zu sein und Gegebenes nicht für selbstverständlich zu nehmen. Dabei hilft Dialog und Diskurs mit anderen" (Latzel 2004: 75). Eine wichtige Erkenntnis aus Latzels Untersuchung war

aber auch: „Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens kann tiefgreifende, potenziell selbstwertbedrohliche Reflexion ‚gesund' ablaufen" (Latzel 2004: 189). Diese wenigen Hinweise können schon verdeutlichen, welche Bedeutung die verantwortlich gesteuerte Selbsterfahrung in einer Weiterbildung hat.

Die Prozesse, die sich im Rahmen der Weiterbildung entwickeln, bauen eine Lerngruppe auf, die habitusbildend ist, weil sie einen sozialen „Raum" gestalten, der „aus einer unaufhörlichen sozialen Konstruktions- und Durchsetzungsarbeit [besteht], in denen es in symbolischen Kämpfen um die Anerkennung oder Aufwertung der eigenen Position und der mit ihr verknüpften Weltsicht geht, [...] die durch die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschema des Habitus geleistet wird" (El-Mafaalani 2017: 195).

Die Standards der Weiterbildung weisen diese Anforderungen zum einen in dem nachzuweisenden Bildungsverständnis, zum anderen im Kerncurriculum aus (1.3, 1.4): „Das Ziel einer Qualifikation zur*zum Supervisor*in, zum Coach besteht unter anderem in der Ausbildung eines professionellen Habitus, d.h. in der Entwicklung und Aneignung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, mit deren Hilfe die kompetente und spontane Bewältigung supervisorischer Alltagspraxis ermöglicht wird" (DGSv e.V. 2020a: 9). Dazu soll ein angemessener Lernrahmen curricular zur Verfügung gestellt werden.

5.2.3.3 Lernsupervision

In der „Lernsupervision", die standardgemäß in einem Umfang von 90 Zeiteinheiten erwartet wird, entsteht die stärkste Konfrontation. In den durchzuführenden Lernsupervisionen begegnen die Kandidatinnen ihren eigenen bereits mitgebrachten habituellen Dispositionen, hier erfahren sie ganz hautnah und konkret, wie ihr mitgebrachter Habitus in der Lage ist, in der Praxis ein Arbeitsbündnis aufzubauen und die mit der professionalisierten kollektiven Praxis verbundenen Widersprüchlichkeiten zu balancieren.

In den Lernsupervisionen wenden die Kandidatinnen ihre bereits vorhandenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata an und machen die Erfahrung der Nicht-Passung, denn sie werden zu einer stellvertretenden Krisenbewältigung für ihre Supervisandinnen herausgefordert, für die sie noch wenig Kompetenzen und meistens keine Routinen mitbringen. Das führt in der Regel zu krisenhaften Prozessen, aber auch zur Reflexion und zu einer Bewusstwerdung der eigenen Handlungsschemata. Diese Reflexionen sind nur mit Hilfe von Prozessbegleitung und Selbstreflexion möglich, sie erfordern zum einen die Freiheit und das Vertrauen zum Experiment, zum anderen aber auch ganz eigenständige Krisenbewältigungsräume.

Die DGSv-Standards sehen vor, dass Weiterbildungskandidatinnen insgesamt 90 Zeiteinheiten eigener Lernsupervision in verschiedenen Formaten (Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision) anbieten und in der Lehrsupervision reflektieren. Damit wird der Aufbau eines professionellen Habitus systematisch unterstützt.

5.2.3.4 Lehrsupervision

Auf die Herausforderungen, die mit den Praxiskrisen beim Erlernen der neuen Rolle im Arbeitsbündnis verbunden sind, hat bereits Schütze (1992) hingewiesen. Ihm zufolge kann „zur Frage werden, in welcher Weise die Einsozialisation in die professionelle Sozialwelt die Identität des Professionsnovizen verändert und welche Vorkehrungen die professionellen Sozialisationsinstanzen treffen müssen, um derartige Identitätsveränderungen zur Erzeugung eines verlässlichen beruflichen Habitus systematisch zu erreichen, zugleich aber auch sicherzustellen, dass der Professionelle auf dem beruflichen Karriereweg den roten Faden seiner biographischen Identität vor dem Zerreißen bewahren kann" (Schütze 1992: 139). Bei der Darstellung der Habitustransformationsprozesse (vgl. Kap. 4) wurde bereits deutlich, welche auch ganz persönlichen Dynamiken und Krisen damit verbunden sein können.

Ein zentraler Ort, an dem die Krisen und Unsicherheiten, die in der Lernsupervision entstehen, reflektiert werden und in dem die (berufs-) biographisch aufgeschichteten habituellen Dispositionen bewusst werden und bearbeitet werden können, ist die Lehrsupervision (vgl. Freitag-Becker et al. 2017). Hier geht es um die Vermittlung von Theorie und

Praxis, um falldiagnostische Analyse und interventionspraktische Reflexion. Arbeitstechnische und methodische Fragen, aber auch Fragen, die die Grenzen von Supervision betreffen (z. B. wo ist die Grenze zur Therapie?), spielen hier eine Rolle. Sehr wahrscheinlich begegnet eine Kandidatin bei dieser Reflexion und Selbstreflexion aber auch einigen durch die Biographie begründeten „Blockaden" der Kompetenzerweiterung. Hier sind Beratungen der Lehrsupervision erforderlich, die helfen, diese biographisch begründeten habituellen Dispositionen zu verstehen, für die Entwicklung der neuen Rolle zu bearbeiten und gezielt für die Handlungspraxis der Lernsupervision zu bewältigen.

Dieser Lernort bedarf der Eigenständigkeit vom Kursgeschehen, muss aber systematisch theoretisch und konzeptionell mit der Weiterbildungsleitung verbunden sein. Innere konzeptionelle Widersprüchlichkeiten zwischen Lehrsupervision und Weiterbildungsleitung lassen eher brüchige Habitualisierungen erwarten. Solche brüchigen Dispositionen werden vermutlich auch durch eine zu starke Fokussierung biographischer Krisen in der Lehrsupervision entwickelt. In den Standards wird daher direkt darauf hingewiesen, dass die Zertifizierungsunterlagen für eine Weiterbildung Aussagen dazu enthalten müssen, wie einerseits die Unabhängigkeit der Lehrsupervision und andererseits die konzeptionelle Kohärenz zwischen Weiterbildungsinstituten und den Lehrsupervisorinnen gewährleistet wird (DGSv e.V. 2020a: 9).

Der in den Standards beschriebene Umfang von 50 Zeiteinheiten Lehrsupervision ist angesichts der Anforderungen an die systematische Begleitung von Habitualisierungsprozessen als ein Mindeststandard zu betrachten und in jedem Fall durch anschließende Kontrollsupervision weiterzuführen.

5.2.3.5 Verantwortung der Weiterbildungsleitung

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die verantwortliche Begleitung des Habitualisierungsprozesses bei der Weiterbildungsleitung liegt. Wenn man die zentrale bildungstheoretische Erkenntnis ernstnimmt, dass sich ein Habitus immer im Zusammenspiel mit dem gesamten Feld der Weiterbildung und der darin erlebten Praxis entwickelt, kann dieser Prozess nicht an eine Lehrsupervision delegiert werden.

Für eine Weiterbildungsleitung liegt die Herausforderung darin, eigene Einblicke in die Theorie-Praxis-Relationen und damit in den Aufbau von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ihrer Kandidatinnen zu erhalten. Die erlebte Lernsupervision muss unter Fall- und Interventionsgesichtspunkten im Kursverlauf mit den angehenden Supervisorinnen auch in Anwesenheit der Kursleitung theoretisch reflektiert werden.

Bei der Weiterbildungsleitung liegt schließlich die Absicherung und Definition der Feldgrenzen. Sie vertritt das Feld, dessen Rahmen durch das eigene beratungs- und bildungstheoretische Selbstverständnis und durch die Standards der DGSv markiert ist. Sind die Weiterbildungsstrukturen konzeptionell, institutionell und organisatorisch inkonsistent und unklar, kann sich auch kein angemessener Habitus aufbauen. Er bildet sich über zwei Wege: über Imitation (z. B. am Modell von erlebtem und erfolgreichem Handeln im Feld) und über die in der Lehrsupervision und im Kursgeschehen gerahmte Selbstreflexion in den erlebten Praxiskrisen.

Das von der Weiterbildungsinstitution zur Verfügung gestellte Feld muss damit auch die objektivierten Strukturen enthalten, die diesen Habitus zu bilden und aufzubauen vermögen. Das bedeutet, auch eine Weiterbildungsleitung muss wissen, was sie tut, es entsprechend begründen und die Räume entsprechend ausrichten können. In den Standards der DGSv wird diese Anforderung vor allem im Kap. 2 deutlich (DGSv e.V. 2020a: 11f). Hier werden nicht nur die organisatorischen Voraussetzungen beschrieben, sondern auch Wert gelegt auf die Kommunikation aller an der Weiterbildung Beteiligten.

5.3 Bereitschaft zur permanenten professionellen Kontrolle

Zum Ende dieses Kapitels sei auf etwas hingewiesen, das naturgemäß in den Standards der Weiterbildung nicht mehr geregelt wird, aber das Qualitätsverständnis der DGSv ganz fundamental bestimmt (DGSv e.V. 2017). Denn die Entwicklung eines professionalisierten supervisorischen Habitus ist mit dem Ende einer Weiterbildung nicht beendet, sie bleibt eine dauerhafte Herausforderung. Die Weiterbildung selbst kann hier nur als ein „Zwischenschritt" betrachtet werden, auch wenn er unverzichtbar ist. Der Wunsch, eine Supervisionsweiterbildung zu machen, fußt bei den Kandidatinnen in der Regel auf bereits angeeigneten habituellen Dispositionen, die durch bisherige berufliche Beratungs- oder Hilfe-Tätigkeiten oder durch primäre Lebenserfahrungen aufgebaut und bestätigt wurden. Die Weiterbildung selbst kann hier ansetzen und verstärkt vorhandene Schemata oder konfrontiert mit habituellen Dispositionen, die sich in der supervisorischen Praxis als nicht hilfreich erweisen. Ein Habitustransformationsprozess, so wurde im Kap. 4 dargestellt, ist ein komplexer Veränderungsprozess. Er wird zwar durch Krisen angeregt und vorangetrieben, die neuen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata müssen sich aber in der Praxis bewähren und so nach und nach zu Routinen werden. Er ist ein kontinuierlicher Prozess, der sich nur durch die Reflexion der eigenen Praxiserfahrung einstellt und auch nur in der Praxis bewährt wird.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der Begriff „Professionalisierter supervisorischer Habitus", der im Kontext der Standards der DGSv im Kerncurriculum für die Weiterbildung zur Supervisorin einen bedeutsamen Platz einnimmt. Der Beitrag verfolgt das Ziel, diesen Begriff zu präzisieren, und nutzt dabei als theoretische Ausgangspunkte die Theorie der Praxis (Bourdieu 2015b), die Professionalisierungstheorie (Oevermann 2002b) und die Theorie der Habitustransformation (Rosenberg 2011, Nohl et al. 2015).

Bei der begrifflichen und theoretischen Klärung wird deutlich, dass der Habitus einer Supervisorin sich ganz allgemein auf die Praxis beziehen kann, die die Supervisionstätigkeiten absichert. Damit sind Handlungsroutinen sowie Denk- und Wahrnehmungsdispositionen gemeint, die die Geschäftstätigkeit, die Selbstdarstellung bei der Akquisition und die berufspolitische Vertretung betreffen, also die Praxis im gesellschaftlichen Feld der Supervision. Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind allerdings nicht diese die Supervision absichernde Praxis und ihr Teilhabitus, sondern die konkrete Beratungspraxis von Supervisorinnen, die damit verbundene Handlungslogik und der dazu erforderliche Habitus.

Bei der Untersuchung dieses Gegenstandes wird deutlich, dass die verschiedenen Fassungen des Begriffs *Supervision* in den rezipierten Veröffentlichungen von Oevermann und der DGSv darin übereinstimmen, dass sie eine Beratungspraxis darstellt, die sich in einem Arbeitsbündnis zwischen Supervisorinnen und Supervisandinnen vollzieht. Neben dieser Übereinstimmung sind bei der Bezeichnung *Supervision* aber fundamentale begriffliche Unterschiede nicht zu übersehen. So verstehen Oevermann (2003b) und daran anschließend Loer (2013) unter *Supervision* nur die Beratung, die sich auf eine professionalisierte Praxis bezieht, also eine Art routinemäßiger reflexiver Kontrolle für die Berufe anbietet, die selbst mit Klientinnen arbeiten und Arbeitsbündnisse gestalten. Daneben wird *Supervision* als eine berufs- und rollenbezogene Beratungspraxis in vergesellschafteten Kontexten (Arbeitswelt und andere Organisationsformen) verstanden. Diesem letzten Verständnis folgt die DGSv und geht davon aus, dass die Beratung professionalisierter Praxis, wie Oevermann (2003b) und Loer (2013) Supervision verstehen, hier mitgemeint ist. Damit aber wird das Supervisionsverständnis der DGSv begrifflich mehrdeutig und inkonsistent. Diese Mehrdeutigkeit hat Folgen für die Beschreibung eines professionellen supervisorischen Habitus, da diese beiden Praxen durchaus unterschiedliche Kompetenzen, Expertise und damit auch wichtige Modifikationen des Habitus erfordern. In dem vorliegenden Beitrag wird diese Unschärfe herausgearbeitet und markiert.

Der Begriff *professionalisierter supervisorischer Habitus,* wie er hier dann gefasst wird, vernachlässigt diese begrifflichen Differenzen im Blick auf *Supervision* und die damit verbundene Handlungslogik. Zum Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen werden die erkennbaren Gemeinsamkeiten genommen. Dieses Vorgehen kann letztlich

wissenschaftlich nicht befriedigen. Supervision und der dazu notwendige Habitus müssen weiterer Begriffsklärung und Forschung anheimgestellt werden.

Im Fortgang des Beitrags werden bildungstheoretische Fragen aufgeworfen, um die Frage zu klären, wie sich ein professionalisierter supervisorischer Habitus aufbaut. Die einschlägigen Forschungen zu Habitustransformation werden rezipiert und wichtige Prozesse und Phasen dieser Transformation fokussiert. Ein letztes Kapitel überprüft schließlich die für Supervisionsweiterbildungen in der DGSv geltenden Standards daraufhin, inwieweit sie in zentralen Aspekten den Rahmenbedingungen für die Transformation des hier fokussierten Teilhabitus entsprechen.

Am Ende sei auf bedeutsame offene Fragen hingewiesen. Zunächst muss das Verständnis von *Supervision* weiter in Richtung einer größeren begrifflichen Konsistenz verfolgt werden. Den Begriff des professionalisierten supervisorischen Habitus aus pragmatischen Gründen auf das gemeinsame Merkmal einer kollektiven Praxis des Arbeitsbündnisses zu beziehen, bleibt unbefriedigend. Habituelle Dispositionen sollten nicht nur diese Praxis im Arbeitsbündnis absichern, sondern auch die Behandlung des Gegenstandes betreffen.

Noch deutlicher fehlt eine klare Definition von *Coaching*. Aus der Perspektive des Beitrags scheint eine solche Klärung vor allem unter praxistheoretischen Gesichtspunkten von großer Bedeutung. Was unterscheidet die Praxis der Supervision von der des Coachings? Wo sind ihre handlungslogischen Differenzen, wo ihre Übereinstimmungen? Welche Folgen hat ein bestimmtes Praxisverständnis für den mit Coaching verbundenen professionellen Habitus? Beide Fragen sind nicht nur durch theoretische Studien zu klären, sondern erfordern systematische Forschungsanstrengungen.

Weitere offene Fragen stellen sich im Blick auf Habitustransformation und ihre Rahmenbedingungen in der Weiterbildung. So wären Untersuchungen interessant, bei denen das Zusammenspiel zwischen individuellen transformatorischen Bildungsprozessen der Kandidatinnen und den jeweiligen curricularen Architekturen von Weiterbildungsinstitutionen der DGSv untersucht würden. Für den hier vorliegenden Beitrag konnten wir auf solche naheliegenden und wünschenswerten Untersuchungen bedauerlicherweise nicht zurückgreifen.

Zum Schluss: Immer noch fehlt eine Theorie der Supervision. Man muss zugeben: Es handelt sich dabei um eine große Herausforderung, die flankierende Forschungen zur supervisorischen Praxis notwendig macht. Es ist zu hoffen, dass die hier angestellten Überlegungen nicht nur die Dringlichkeit einer solchen Theorie haben deutlich werden lassen. Vielleicht konnten sie selbst einen kleinen Beitrag zu ihrer Entwicklung leisten.

7 Literatur

Abbott, Andrew D. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago: University of Chicago Press.

Aguado, Miquel (2019). *Krisenbewältigung und Professionalität von Supervisoren. Eine empirische Untersuchung anhand narrativ-biographischer Interviews.* Kassel: Universitätsbibliothek Kassel.

Bauer, Annemarie & Marlies W. Fröse (2017). Habitus- und feldsensible Rollenübernahme in der Gruppenlehrsupervision. In: *Lehrsupervision im Fokus,* Edeltrud Freitag-Becker, Heidi Neumann-Wirsig & Mechtild Grohs-Schulz (Hgg.), 201–212. Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.

Becker-Lenz, Roland & Silke Müller (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bd. 1.* Bern: Lang.

Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung,* Karin Schittenhelm (Hg.), 119–154. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bourdieu, Pierre (2015a). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 291.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 4. Aufl.

Bourdieu, Pierre (2015b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1066.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9. Aufl.

Bourdieu, Pierre (2017). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1695.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 4. Aufl.

Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant (1996). *Reflexive Anthropologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bruns, Hermann & Udo Stern (2014). *Supervision auf dem Weg zur Profession. Berufspolitische, juristische und salutogenetische Aspekte. Biographie – Interaktion – Gesellschaft. Bd. 12.* Kassel: Kassel University Press.

Busse, Stefan (2019). *Das Kompetenzparadoxon. Positionen 2.* [Kassel]: Kassel University Press.

Busse, Stefan & Susanne Ehmer (2010). *Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Interdisziplinäre Beratungsforschung. Bd. 3.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dewey, John (1958). *Art as Experience.* New York, NY: Capricorn.

DGSv e.V. (2013). *Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor*in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv).* Köln.

DGSv e.V. (Hg.) (2017). *Exzellente Beratung beruht auf exzellenter Qualifizierung. Vorstandsvorlage der Entwicklungskommission der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching.* Köln.

DGSv e.V. (2020a). *Dafür stehen wir: Qualität – Verlässlichkeit – Innovation. Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv)*. Köln.

DGSv e.V. (2020b). *Eine Haltung, viele Anwendungen.* https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/konzept/ (25.12.2020).

El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

El-Mafaalani, Aladin (2017). Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren,* Markus Rieger-Ladich & Christian Grabau (Hgg.). Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin & Stefan Wirtz (2011). Wieviel Psychologie steckt im Habitus-Begriff? Pierre Bourdieu und die „verstehende Psychologie". *Journal für Psychologie* 19 (1): 1–23.

Freitag-Becker, Edeltrud, Heidi Neumann-Wirsig & Mechtild Grohs-Schulz (Hgg.) (2017). *Lehrsupervision im Fokus.* Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.

Garz, Detlef & Uwe Raven (2015). *Theorie der Lebenspraxis.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Grawe, Bernadette (2017). Aspekte der Habitus-Entwicklung im Kontext einer Supervision. *Newsletter des Fortbildungsinstitutes für Supervision, Wiesbaden* (2): 1–9.

Griewatz, Hans-Peter, Ronny Jahn, Philip Krüger & Christoph Leser (2020). Gegen begriffliche Unschärfe. *supervision* 38 (3): 4–9.

Gröning, Katharina (2013). *Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Therapie & Beratung.* Giessen: Psychosozial-Verlag.

Gröning, Katharina (2015). Theorien des Verstehens in Wissenschaft, Beratung Supervision, Sozialer Arbeit und Psychoanalyse. *Forum Supervision online Zeitschrift, Bielefeld* 23 (46).

Gröning, Katharina (2018). Die Fallsupervision von Dr. A. aus der Perspektive des Masterstudiengangs Supervision. Ein Hypothesenrahmen. *Forum Supervision online Zeitschrift, Bielefeld* (51): 30–37.

Hamburger, Andreas & Mertens, Wolfgang (Hgg.) (2017). *Supervision in der Praxis – ein Überblick. Supervision Im Dialog. Bd. 1.* Stuttgart: Kohlhammer.

Heimann, R. (2016). Habitusanalyse als Diagnoseinstrument in Supervision und Beratung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (23): 357–369.

Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln,* Angelika Paseka (Hg.), 105–140: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Latzel, Annika (2004). *Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme. Messung, Potenzial und Training.* Zugl.: München, Techn. Univ., Diss, 2003. Berlin: Mensch und Buch.

Lewin, Kurt (1975). *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik.* Bad Nauheim: Christian, 4. Aufl.

Loer, Thomas (2013). Auxilium auxiliorum. Zu einem professionalisierungstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. *supervision* (2): 8–19.

Maiwald, Kai-Olaf (2005). Die ‚Ganzheitlichkeit' professionellen Wissens und seiner Vermittlung. Überlegungen am Beispiel des juristischen Wissens. *die hochschule* (1).

Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.* Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989. *Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung.* Bd. 3. Weinheim: Dt. Studien-Verl., Dr. nach Typoskript.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48: 185–198.

Mulkau, Annette (2020). Hat die Supervision „Zu(ku)nft"? *supervision* 38 (3): 56–58.

Nohl, Arnd-Michael (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.

Nohl, Arnd-Michael, Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (Hgg.) (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen.* Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (1996). *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht;* Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. [Frankfurt am Main]: [Univ.-Bibliothek Johann Christian Senckenberg]. Städel-Schule, Frankfurt (Main).

Oevermann, Ulrich (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts,* Eva-Marie v. Harrach, Thomas Loer & Oliver Schmidtke (Hgg.), 57–77. Konstanz: UVK.

Oevermann, Ulrich (2002a). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung,* Frankfurt am Main.

Oevermann, Ulrich (2002b). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: *Biographie und Profession,* Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hgg.), 19–63. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Oevermann, Ulrich (2003a). Strukturelle Religiösität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewusstseins. In: *Atheismus und religiöse Indifferenz,* Christel Gärtner, Detlef Pollack & Monika Wohlrab-Sahr (Hgg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (2003b). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie.* Frankfurt am Main: Humanities Online, 2. Aufl.

Oevermann, Ulrich (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven,* Dieter Geulen & Hermann Veith (Hgg.), 151–184.

Oevermann, Ulrich (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: *„Natürlich stört das Leben ständig". Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung,* Sylke Bartmann, Axel Fehlhaber, Sandra Kirsch & Wiebke Lohfeld (Hgg.), 35–55. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Oevermann, Ulrich (2016). „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme,* Roland Becker-Lenz, Andreas Franzmann, Axel Jansen & Matthias Jung (Hgg.), 43–114. Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (2017). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1230,* Arno Combe & Werner Helsper (Hgg.), 70–182. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9. Aufl.

Parsons, Talcott (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17 (4): 457–467.

Pfadenhauer, Michaela (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfadenhauer, Michaela & Volker Dieringer (2019). Professionalität als institutionalisierte Kompetenzdarstellungskompetenz. In: *Handbuch Professionssoziologie. Springer Reference Sozialwissenschaften,* Christiane Schnell & Michaela Pfadenhauer (Hgg.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.

Pörksen, Uwe (2011). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur.* Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl.

Rosenberg, Florian von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen.* Bielefeld: transcript.

Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als „bescheidene Profession". In: *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern,* Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank Olaf-Radtke (Hgg.), 132–170. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungsberatungs- und Sozialforschung* (1): 49–96.

Siller, Gertrud (2008). *Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Straub, Jürgen (2002). Differenzierungen der psychologischen Handlungstheorie. Dezentrierungen des reflexiven, autonomen Subjekts. *Journal für Psychologie* 10 (4): 351–379.

Suderland, Maja (2014). Hysteresis. In: *Bourdieu-Handbuch,* Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein (Hgg.). Stuttgart: J.B. Metzler.

Vogel, Dagmar (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule. Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Weber, Max (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie.* Tübingen.

Impressum

Herausgeberin
Deutsche Gesellschaft für Supervision
und Coaching e.V.
Hohenstaufenring 78, 50674 Köln

T. (0)221/92004-0
F. (0)221/92004-29
info@dgsv.de
www.dgsv.de

Redaktion
Gabriele Born, Dr. Annette Mulkau

Produktionsleitung
Nina Brutzer de Palma

Schlusskorrektur
Dr. Karin Herrmann

Satz und Gestaltung
Cskw Berlin, www.cskw.de

Coverfoto
Tobias van Schneider @ unsplash

1. Auflage
Februar 2021