

# SUPERVISION

## *Theorie – Praxis – Forschung*

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift  
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung, Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. (emer.) **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märten**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. (emer.) **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Supervision ISSN 2511-2740.

[www.fpi-publikationen.de/supervision](http://www.fpi-publikationen.de/supervision)

## **SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung**

**Ausgabe 01/2001**

**Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder -  
Erweiterung von Kompetenz und Performanz  
durch Supervision**

**Evaluation von Supervisionsprozessen (2001)**

*Margit Sprünken, Geseke; Hilarion G. Petzold, Amsterdam/ Düsseldorf \**

---

\* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. Mail: [forschung@integrativ.eag-fpi.de](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de), oder: [info@eag-fpi.de](mailto:info@eag-fpi.de)), Information: <http://www.eag-fpi.com>.

**Zusammenfassung: Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder - Erweiterung von Kompetenz und Performanz durch Supervision - Evaluation von Supervisionsprozessen (Sprünken, Petzold 2001)**

Tageseinrichtungen für Kinder sind ein komplexes Aufgabenfeld, weil es um Kinder mit unterschiedlichen Altersprofilen geht (Altersabstände von zwei Jahren wiegen schon schwer), weil es um Elternkontakte und Elternarbeit geht, um die Kooperation und Teamdynamik von Mitarbeiterinnen. Weiterhin geht es um die Fachlichkeit im kinder- und familienpsychologischen Bereich. Das war ein Grund 2000/2001, eine Untersuchung in diesem Bereich auf den Weg zu bringen. Heute sind die Aufgaben noch komplexer geworden durch die Multikulturalität der Kinder und ihrer Eltern und durch die Zunahme von verhaltensauffälligen Kindern. Das alles verlangt eine spezifische **Feldkompetenz** von SupervisorInnen, aber auch von **Fachkompetenz** im Bereich Entwicklungspsychologie, ggf. im Bereich Kindertherapie und Elternberatung – so die Position Integrativer Supervision. Aus diesem Grund wird diese Untersuchung zur Evaluation von Supervisionsprozessen erneut eingestellt. Sie zeigt den Nutzen von Supervision in diesem Bereich und begründet ein Eintreten für einen verstärkten Einsatz von Supervision zur Qualitätssicherung im Bereich der Kinderbetreuung.

**Schlüsselwörter:** Supervision, Kindertageseinrichtungen, Evaluation von Supervisionsprozessen, Feldkompetenz, Integrative Supervision

**Summary: Leaders of Daycare Facilities for Children - Expansion of Competence and Performance through Supervision - Evaluation of Supervision Processes (Sprünken, Petzold 2001)**

Day care facilities for children are a complex field of work, because it is about children with different age profiles (age intervals of two years already weigh heavily), because it is about contact and work with parents, about the cooperation and team dynamics of the employees. Moreover expertise in child and family psychology is a task. That was a reason 2000/2001 for a study that we made in this area. Today, the tasks have become even more complex due to the multiculturalism of children and their parents and the increase in behavioral problems. All this requires a specific **field competence** of supervisors, but also their **expertise and competence** in the field of developmental psychology, possibly in the field of child therapy and parental counseling, too - so the position of Integrative Supervision. For this reason, this study of the evaluation of supervision processes is published here anew. It demonstrates the benefits of supervision in this area and argues in favor of an increased use of quality assurance by supervision in the field of childcare.

**Keywords:** supervision, day care centers, evaluation of supervision processes, field competence, integrative supervision

**Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder –  
Erweiterung von Kompetenz und Performanz durch Supervision**  
Evaluation von Supervisionsprozessen<sup>1</sup>

Margit Sprünken, Geseke; Hilarion G. Petzold, Amsterdam / Düsseldorf

Vorbemerkung:

In meiner beruflichen Praxis als Supervisorin und mit meinem beruflichen Hintergrund als Fachlehrerin in der Ausbildung von Erzieherinnen<sup>2</sup> wurde ich häufig von Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder um Supervision angefragt. Ihnen war meine spezielle Feldkompetenz wichtig. So entstanden innerhalb von kurzer Zeit mehrere Supervisionsgruppen, die homogen aus Leitungskräften zusammengesetzt waren. Häufig war der Wunsch der Kompetenzerweiterung in der Leitungstätigkeit durch die Supervision Initialmotivation für die Teilnahme. Meinerseits führte die Beschäftigung mit dieser Berufsgruppe in der Supervision, die mich immer tiefer Einblick in das Arbeitsfeld und seine spezifischen Aufgaben und Fragestellungen nehmen ließ, schließlich zu dieser Arbeit.

Im Beitrag werden zunächst einige wesentliche Aspekte des Arbeitsfeldes der Berufsgruppe analysiert. Nach der zusammenfassenden Beschreibung des Ansatzes der „Integrativen Supervision“ mit seinen theoretischen Anknüpfungen und einigen Angaben zu den Gruppensupervisionsprozessen mit Leiterinnen von Tageseinrichtungen wird der Frage der Kompetenzerweiterung durch Supervision nachgegangen. Die Skizzierung eines Forschungsprojektes, das diese Frage in einer Evaluation der Supervisionsprozesse untersucht und die ausführliche Darstellung der Ergebnisse schließen den Beitrag ab.

Beim Blick in einschlägige Fachliteratur und Fachzeitschriften fallen Artikel ins Auge, die sich mit der Thematik der Leitung von Tageseinrichtungen für Kinder befassen („Führen und Leiten im Elementarbereich“ ((Beckmannshagen, M. 1994)), „Vom Selbstverständnis einer Leitung“ ((Schaaf, M.,1996)) „Die Leiterin: Zwischen allen Stühlen“ ((Krenz, A. 1997)), „Was erwarten Träger von ihren Leiterinnen? – Was

---

<sup>1</sup> Aus dem „Zentrum für IBT“, Freie Universität Amsterdam, Faculty for Human Movement Sciences und der Europäischen Akademie, Düsseldorf/Hückeswagen

<sup>2</sup> Da es sich im Rahmen dieser Arbeit in der Regel um Erzieherinnen und Leiterinnen handelt, ist nachfolgend die jeweils weibliche Form benutzt.

erwarten Leiterinnen von ihren Trägern“ ((Hense, M. 1995)), „Leiten ist kein Kinderspiel“ ((Schoen, Ch. 1998)) usw. ). Meist beinhalten sie ein Anforderungsprofil für die Leitungsfunktion mit Aufzählungen der leistungsrelevanten Aufgaben in den unterschiedlichen Bereichen. Schwierigkeiten und Überforderungselemente werden darin auf die Komplexität der vorhandenen Aufgaben zurückgeführt. Als Fazit wird die Forderung nach „berufsbegleitenden Weiterqualifizierungsmaßnahmen“ (Zitat Hense M. 1995, 71) gezogen. Wie diese Qualifikation allerdings erreicht werden kann, bleibt meist offen oder wird nur im Ansatz beschrieben. Artikel zur Thematik Supervision für Führungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder sind in den selben Fachzeitschriften selten zu finden. In Supervisionsprozessen machen Führungskräfte dieser Tageseinrichtungen deutlich, dass sie sich trotz absolvierter Qualifizierungslehrgänge für die vielfältigen Aufgaben nicht entsprechend vorbereitet fühlen. Zehn von dreizehn Leiterinnen (eigenes Material, Supervisionsprozesse der Jahre 97-99) formulieren als Initialmotivation zur Supervision den Wunsch nach Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung ihrer Leitungskompetenz zur Leistungsperformanz (vgl. Petzold, Lemke; Rodriguez–Petzold, 1995, 312).

## **1. Aspekte aus dem Arbeitsfeld**

Tageseinrichtungen für Kinder werden laut SGB 8, § 22, Abs. 1 solche Einrichtungen genannt, in denen sich Kinder der Altersstruktur von drei Monaten bis vierzehn Jahren für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten und familienergänzend betreut werden. Zu diesen gehören Kindertagesstätten, Kindergärten und Kinderhorte.

Durch den gesellschaftlichen Strukturwandlungsprozeß haben sich die Bedingungen des Heranwachsens von Kindern gravierend verändert. Beispiele für diese Veränderungsprozesse sind die hier nur als Stichworte genannten Themen wie „Familie und Beruf“, „Ein-Eltern-Familie“, „Berufstätigkeit beider Elternteile“, „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und daraus folgend „Arbeitslosigkeit“, „Familienarmut“ u.s.w.. Diese Prozesse

wiederum machten die Entwicklung differenzierterer, bedarfsgerechter Angebote und eine grundlegende Verbesserung der Rahmenbedingungen dringend erforderlich. Die Kindertageseinrichtung nahm im Verlauf dieses Wandlungsprozesses an Sozialisationsrelevanz zu. Es wird erwartet, dass Kinder dort ihren sozialen Aktionsradius erweitern und spezielle Fähigkeiten erwerben. Kindertageseinrichtungen sind als öffentlich und professionell geplante Erziehung Teil einer Politik für Kinder und Familien geworden. Aufgabe dieser Politik im stetigen gesellschaftlichen Wandel ist es, Lösungen zu entwickeln, die den Lebens- und Entwicklungsraum der Kinder sichern und gleichzeitig den gesellschaftspolitischen Anforderungen entsprechen (siehe auch: Collberg-Schrader, von Derschau, 1998).

Neben diesen inhaltlich qualitativen Erwartungen läßt der erwartete Rückgang der Geburtenzahlen und das daraus resultierende Überangebot an Kindergartenplätzen nach den Anstrengungen der vergangenen Jahre zur Bereitstellung von Plätzen nun auch den Aspekt der Konkurrenz in den Vordergrund treten. Eine Auseinandersetzung der Träger und Einrichtungen mit dem Thema Qualitätsmanagement wird erforderlich. Begriffe wie Qualitätssicherung, Dienstleistungs- und Kundenorientierung, Wirtschaftlichkeit durch Steigerung von Effektivität, Einsparvorgaben, Controlling u.s.w. geraten zunehmend in das Blickfeld. Auf Seiten der Mitarbeiterschaft in den Kindertageseinrichtungen (und den Ausbildungsstellen) führen diese raschen strukturellen Entwicklungen und Veränderungen auf allen Ebenen zu Verunsicherung und teilweiser Demotivation. Von den Leitungen wird an dieser Stelle zukunftsorientiertes, arbeitsplatzsicherndes Handeln, das Geben von Perspektive, Unterstützung und die Strukturierung von Veränderungsprozessen durch Führung erwartet.

Weit überwiegend sind die Teams der Einrichtungen aus Frauen zusammengesetzt. Aus verschiedensten Gründen suchen die wenigen männlichen Fachkräfte ihre Betätigungsfelder vorwiegend in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. Seitens der Berufsgruppe selbst wird die

Anerkennung des Berufes Erzieherin als sehr gering empfunden (vgl. Gleich 1993). Trotzdem wird der Anteil der Frauen, deren Lebensperspektive sich stärker an ihrer beruflichen Tätigkeit orientiert zunehmend größer. Die Phase der vorwiegenden Orientierung auf die eigene Familie nimmt einen zeitlich immer kürzeren Abschnitt des Lebenszyklus ein. Mehr und mehr Erzieherinnen unterbrechen ihre Berufstätigkeit hierfür nur kurz. In einer Umfrage äußerten 52% den Wunsch, Familie und Beruf zu vereinbaren. Die Motivation im Beruf zu verbleiben nimmt allerdings bei diesen mit den Jahren der Berufstätigkeit steil ab (Gleich 1993). Durch die skizzierten Bedingungen und deren Veränderungen kommt es zu einer hohen Personalfuktuation in den Einrichtungen. Schwangerschaft und Erziehungszeiten bedingen eine Vielzahl von Zeit- und Vertretungsverträgen, die ein Arbeiten in einem konstanten Team unmöglich machen. Entwicklungsprozesse müssen für Neueinsteigerinnen ständig erneut transparent gemacht werden. Flexibilität in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen im Team ist unabdingbar. Es besteht die Gefahr, dass durch das schnelle Sinken der Berufsmotivation der Langzeitbeschäftigten ein demotivierendes Arbeitsklima auch für Neueinsteigere verstärkt wird. Die steigende Nachfrage von Erzieherinnen nach Supervision ist Ausdruck dieser Veränderungen und zeigt wie wichtig die Thematisierung von Bedingungsfaktoren auf allen Ebenen ist, gleichzeitig signalisiert sich eine hohe psychische Belastung des Berufsstandes (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, 1998).

### **1.1 Professionelles Selbstverständnis und Berufsbild**

Das Berufsbild der Erzieherin in der Öffentlichkeit ist trotz jahrelanger Professionalisierungsbemühungen seitens Ausbildung und Praxis und trotz stetig steigender und sich verändernder Anforderungen immer noch geprägt vom Bild der „Spiel- und Basteltante“. Die Warteschulen, Bewahranstalten, Strickschulen, Aufsichtsanstalten u.s.w. der Geschichte wirken mit ihren Ausrichtungen bis in die Gegenwart. Eltern erleben die Erzieherin in der Bring- und Abholphase an Mal-, Bastel- und Spielti-

schen oder auf dem Spielplatz in der Sonne sitzend und mit Kindern spielend. Das so verinnerlichte Bild wird häufig als wenig professionell gesehen, andere Tätigkeiten werden gar nicht wahrgenommen, leider häufig von den betroffenen Erzieherinnen auch nur wenig transparent gemacht. In der Öffentlichkeit erfolgt daraus resultierend oftmals die geringschätzende Bewertung der Tätigkeit. Das professionelle Selbstverständnis der Erzieherin ist auch geprägt von eigenen Erfahrungen mit Erziehung, sie selbst haben Erziehung überwiegend durch die Mutter erfahren, haben ihr Bild von Erziehung und Mütterlichkeit entwickelt, das in vielen Bereichen nur wenig mit den professionellen Anforderungen an den Beruf der Erzieherin zu tun hat. Für viele Erzieherinnen ist es so auch heute noch ungewohnt, sich mit der eigenen Berufsrolle auf den unterschiedlichen Ebenen, den eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, der beruflichen Realität und dem Bild in der Öffentlichkeit auseinanderzusetzen.

Die Motivation für die Berufswahl Erzieherin beinhaltet in den meisten Fällen nicht den Wunsch, später einmal Leitungsfunktionen zu übernehmen, vielfach widersprechen die ursprünglichen Motive, wie Spaß und Freude am Spiel und an der Beschäftigung mit Kindern, diesem speziellen Tätigkeitsfeld sogar.

Seitens des Gesetzgebers ist für die Übernahme von Leitungsfunktionen in Tageseinrichtungen für Kinder keine erweiternde oder aufbauende Ausbildung vorgesehen oder erforderlich.

Die Ausbildung zur Erzieherin beinhaltet derzeit beispielsweise in der nordrhein-westfälischen Ausbildungsordnung keine speziellen thematischen Schwerpunkte für die Leitungstätigkeit.

So geht die angehende Leiterin in den meisten Fällen relativ unvorbereitet in die neue Position, sie hat, wie sie auch selbst häufig formuliert, das Leiten nicht gelernt. Durch Fortbildungen wird unterdessen versucht diesen Mangel auszugleichen. Für die beteiligten Absolventen sind die Ergebnisse jedoch laut deren Bekunden häufig nicht zufriedenstellend, da zwar theoretische Grundlagen vermittelt werden, eine Begleitung bei der

Umsetzung und Implementation von Führungsaufgaben in der Regel bei zeitlich relativ begrenzten Kursen jedoch nicht geschieht.

## **1.2 Aufgaben von und Anforderungen an die Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder**

Die Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder bewegen sich in folgenden Aufgabenbereichen:

- Planung und Durchführung des Erziehungs- und Bildungsauftrages
- Betriebsführung und -entwicklung, Verwaltung / Organisation
- Personalführung, -entwicklung und Fachaufsicht
- Öffentlichkeitsarbeit
- Zusammenarbeit mit dem Träger
- Zusammenarbeit mit Behörden und anderen Institutionen
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Anleitung von Praktikanten und Einarbeitung neuer Kolleginnen.

Auf Seiten der Positionsinhaberinnen müssen demgegenüber entsprechende Kompetenzen und Performanzen vorhanden sein oder entwickelt werden, um den umfangreichen Aufgaben und Anforderungen gerecht zu werden. In besonderem Maße wird die Leitung einer Tageseinrichtung so im Vergleich zur allgemein tätigen Erzieherin über eine pädagogische Fachkompetenz verfügen müssen. Die Auseinandersetzung mit alten und neuen pädagogischen Konzepten, die Positionierung einer Einrichtung zu diesen und die Neuorientierung derselben mit den beteiligten Personengruppen (Träger, Mitarbeiterinnen, Eltern, Kindern, interessierte Öffentlichkeit) sind darüber hinausgehende spezifische Leitungsaufgaben. Die Fachkompetenz muß ergänzt werden durch die organisatorischen und verwaltungstechnischen Kompetenzen / Performanzen.

Insbesondere der Bereich der Personalführungskompetenzen macht die Komplexität der mit einer Leitungsrolle verbundenen Anforderungen deutlich. Die zusätzlichen Aufgaben der Fach- und Personalaufsicht (Personalplanung, hierarchische Struktur) und die anspruchsvollen Führungsaufgaben, erfordern bei der Leiterin beispielsweise weitere spezifische Fähigkeiten/Fertigkeiten

- in der Analyse von komplexen Situationen und Gebilden,

- eine ausgeprägte Strukturfähigkeit,
  - Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel,
  - Fähigkeiten und Fertigkeiten der Vermittlung und Beteiligung,
  - Argumentationsfähigkeit,
  - Durchsetzungsfähigkeit einerseits und
  - Einfühlungsvermögen andererseits,
  - sie erfordern Rollenflexibilität,
  - Konfliktfähigkeit
- und vieles andere mehr.

Obwohl diese hier spezifisch angeführten Kompetenzen / Performanzen sich im privaten wie beruflichen Alltag stets in unterschiedlicher Ausprägung wiederfinden, stützt sich Leitung auf diese in besonderer Weise. Die praktische Erfahrung zeigt hierbei eine große Unsicherheit. Die strukturierte Reflexion der benannten Fähigkeiten, sowie die Performanz derselben, d.h. die Sicherheit in der Methodik und Ausübung vorhandener Kompetenzen, sind die immer wieder angesprochenen Problembereiche der Leiterinnen. Supervision soll an dieser Stelle die notwendige Verknüpfung von Wissen, Wissenschaft und sozial erworbenen Verhaltensmustern unterstützen.

## **2. Integrative Supervision als Weg zur Erweiterung und Festigung von Kompetenzen und Performanzen**

Die Vielgestaltigkeit von Thematiken in der Supervision und die Unterschiedlichkeit der zu beratenden Personen und Institutionen in ihren jeweiligen Kontexten, lassen die Notwendigkeit eines Grundmodells von Supervision deutlich werden, das sich als sozialwissenschaftliche Disziplin einer Vielzahl von Theorien und Methoden bedienen kann, um Situationen wahrnehmen, erfassen, verstehen und erklären (Hermeneutische Spirale, Petzold 1992 a, 625 ff) zu können. Auf dieser Grundlage kann dann Neuorientierung und Handlung möglich werden. Die Handlungsansätze müssen ebenfalls durch Theorien begründet und durch vielfältige Methoden angereichert werden.

Der integrative Supervisionsansatz bietet diese Vielschichtigkeit auf den unterschiedlichen Ebenen der Theorie und Praxis (siehe auch: Schreyögg 1992, Petzold 1998).

Integrative Supervision dient folgenden Zielsetzungen:

- Schaffung von Transparenz und der daraus folgenden Möglichkeit zur Veränderung,
- Erleben, Erkennen und Handhaben der Gesamtheit aller Faktoren einer Situation und eines Kontextes, deren Zusammenspiel und Wechselwirkungen in Bezug auf Sachelemente, Emotionen und Strukturen
- Erweiterung der sozialen und fachlichen Kompetenz und Performanz der Supervisanden, die durch Rückkoppelung und Integration von Theorie und Praxis („Theorie-Praxis-Zyklus“, Petzold 1992a) geschieht,
- Entwicklung einer konsistenten Intervention für das Praxisfeld
- Erhöhung der Effizienz der supervidierten Institution,
- Befähigung zur selbstbestimmten, verantwortlichen und qualifizierten Ausübung des Berufs,
- Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit der Supervisandinnen , ihrer persönlichen Potentiale und Identität,
- Unterstützung der Arbeits- und Lebenszufriedenheit (vgl. Petzold 1993 a, Petzold 1995).

Die Integrative Supervision geht davon aus, dass dem Individuum eine Tendenz innewohnt, seine angeborenen und erlernten Potentiale zu erweitern. Es verfügt über die Fähigkeit, die bereits bewußt zur Verfügung stehenden Verhaltensmuster verantwortlich auszudehnen. Der Mensch wird als ein sich lebenslang entwickelndes Wesen gesehen, das zur Veränderung in der Lage ist. Inhalt und Methoden beziehen sich auf den Ansatz der Integrativen Agogik (Petzold 1993). Diese verbindet rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, leiblich konkretes Erleben und soziale Interaktion zu einem persönlichen Lernen von vitaler Evidenz. Kurz erwähnt sei an diese Stelle die Performanzorientierung des Ansatzes, die davon ausgeht, das Lernen durch erlebtes Tun und am Modell in besonderem Maße gefördert wird. Um ein möglichst effektives ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, werden Methoden der Erlebnisaktivierung und kreative Medien eingesetzt. Hier seien das Imaginationsverfahren, szenische Spiele oder Arbeiten mit Tanz, Farben, Formen und Figuren nur beispielhaft genannt (Sieper 2001, Petzold 1993).

Betrachtet man die vielfältigen Aufgaben und Aspekte, die der Supervision und supervisorischen Lernprozessen zugeordnet werden, lassen sich vier Dimensionen unterscheiden (vgl.: Schigl, Petzold 1997, 86-88):

- Weiterbildungsaspekt / agogische Dimension  
(Vertiefung von professionellem Fachwissen und exemplarisches Lernen im Supervisionsprozess)
- Kommunikativer Aspekt / sozialtherapeutische Dimension  
(Analyse von Kommunikationsprozessen, verbale und nonverbale Kommunikation und deren Zusammenspiel, subkulturelle und altersspezifische Kommunikation u.a.)
- Supportiver Aspekt / psychohygienischer Aspekt  
(Belastungs- und Überlastungssituationen / Burn-out-Phänomene, Streßreduktion, Ressourcenorientierung)
- Aufdeckender Aspekt / analytische Dimension  
(psychodynamische Dimension und organisationsanalytische Dimension).

Integrative Supervision focussiert persönlich bedeutsames Lernen in der

- mehrperspektivischen Betrachtung aus einer exzentrischen Position,
- Ko-respondenz zwischen Supervisor/-in und Supervisanden (Petzold 1991 a),
- erlebnisnahen Rekonstruktion bedeutsamer Situationen und dem
- Einsatz kreativer Medien

und dies jeweils auf der Grundlage der Kompetenz, des theoretischen Wissens und der praktischen Erfahrung der beteiligten Personen und mit dem Ziel des Verstehens von Einstellungen, Situationen, Bedingungen, Vorgängen und einer Ausrichtung auf eine auf Zukunft gerichtete Handlungsfähigkeit (Sieper, J., Petzold, H.,G., 1993).

## **2.1 Supervision mit Leiter/-innen von Tageseinrichtungen für Kinder**

Supervision als Beratungsform für Führungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder muß sich mit dem Berufsfeld, seinen Bedingungen und den in ihm arbeitenden Personen auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen.

Auf der personalen oder individuellen Ebene erfolgt diese Auseinandersetzung mit eigenen individuellen Verhaltensmustern. Diese werden im Supervisionsprozeß in der Bearbeitung wahrgenommen, auf Angemessenheit und Wirkung überprüft, hinterfragt und gegebenenfalls verändert und erweitert. Dies ist vor allem für eine Erweiterung der Fähigkeiten in den Bereichen Konfliktfähigkeit, Rollenflexibilität, Durchsetzungsvermögen und Einfühlungsvermögen von Bedeutung. Supervision fördert und entfaltet auf dieser Ebene die vorhandenen Ressourcen der Person, so dass die Entwicklung persönlicher Souveränität gelingt. Diese zeigt sich in personalen Bezügen in der Fähigkeit des Umgangs mit den Rollen des Lebens, in der Rollenvielfalt, der Rollenflexibilität und der darin enthaltenen Sicherheit (s.a.: Petzold, H.,G.,1998, 274-294).

Die vielfältigen Rollen einer Leiterin beispielsweise sind beeinflusst von den Verhaltenserwartungen der beteiligten Personen (Träger, Eltern, Mitarbeiter Kinder u.s.w.). Diese Rollen mit ihren Verhaltenserwartungen sind nicht statisch und eindeutig, sondern werden jeweils und immer wieder neu geprägt durch die situativen Bedingungen, deren Wahrnehmung und Interpretationen. Das bedeutet, daß eine Vielzahl von Deutungs- und Handlungsmuster entwickelt werden müssen, um sich in diesen Rollen sicher bewegen und handeln zu können und um durch die Ausgestaltung dieser bewußt Einfluß auf Entwicklungen nehmen zu können (Stachle, W., 1991 / Reisner, A., 1995). Je sicherer sich die Leiterinnen in ihrer Rolle bewegen, je mehr Rollenerfahrungen sie mitbringen und entwickeln, je positiver das Selbstbild, desto größer sind die wahrgenommenen, aber auch die real vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten für die entsprechende Rolle.

Die Supervisionsprozesse erweitern die wahrgenommenen Interpretationsspielräume der Leitungsrolle durch Überprüfung, Erklärung und Deutung. Die kritische Distanz, die zu den Rollenerwartungen entsteht, öffnet den Blick für individuelle Freiräume gegenüber erstarrten Rollenmustern. Die gewählten Methoden sind erlebnis- und handlungsorientiert,

Wirkungen und Handlungen werden erleb- und erprobbar (Performanzorientierung).

Rollensicherheit und persönliche Souveränität hat jedoch, wie sich schon in diesen Ausführungen zeigt, nicht nur auf der personalen Ebene ihre Bedeutung, sondern ist wesentlicher Bestandteil und Voraussetzung für erfolgreiches Wirken von Leiterinnen auf der interaktionalen wie der Organisations- bzw. Systemebene. Auf der interaktionalen Ebene sind die unterschiedlichen Arten der professionellen Beziehungen von Leiterinnen das Thema. Die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der in diesem Feld auftretenden Beziehungskonstellationen und deren mögliche Störungen werden in den Supervisionsprozessen bearbeitet, um dann je nach Situation professionell sicher und angemessen handeln zu können. Hierzu gehören sowohl die Zusammenarbeit im Team, Gespräche mit den Mitarbeiterinnen unter berufshygienischen, zielgruppenspezifischen und Personalentwicklungsaspekten, als auch der Kontakt zum Träger, zu Eltern und Elternvertretern, die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Berufsgruppen, wie Lehrer, Sozialarbeiter, Psychologen, Ergotherapeuten u.s.w..

Auf der System- oder Organisationsebene geht es im Supervisionsprozeß um die Auseinandersetzung mit Organisationsstrukturen, um diese mit ihren Begrenzungen und Möglichkeiten verstehen zu lernen und dann entsprechend handeln zu können. In der Supervision ist dieses Handeln in Form von „eigener Anpassung an die Strukturen“ bis hin zu „beabsichtigten Veränderungen derselben“ denkbar, erprobbar und anschließend umsetzbar. So kann Supervision unter Berücksichtigung vorhandener Bedingungen auch Organisationsentwicklung in den Einrichtungen unterstützen und ermöglichen (vgl.: Recht, P. 1995).

In den diesem Beitrag zu Grunde liegenden Supervisionsprozessen wurden so zu Beginn von allen Leiterinnen immer wieder Situationen eingebracht, in denen es um die Übernahme von Leitungsaufgaben und den damit verbundenen Schwierigkeiten ging. Ein zweiter wesentlicher Schwerpunkt der Supervisionen entwickelte sich um einzelne Krisen-

und Konfliktsituationen im Team oder mit Mitarbeiterinnen. Auch diese wurden in der Gruppe nach dem Grundmodell des Beschreibens (Initialphase), des Erklärens und Auseinandersetzens (Aktionsphase), des Verstehens (Integrationsphase), des Bedenkens und Veränderns (Neuorientierungsphase) bearbeitet und in nachfolgenden Sitzungen überprüft („Theorie-Praxis-Zyklus“, Petzold, 1992 a).

Die in der Supervision dabei erfahrenen und erlernten Grundmodelle und Wege der Bearbeitung von Problemsituationen oder Entwicklungsaufgaben übertrugen die Teilnehmerinnen auf ihre dienstlichen Zusammenhänge und entwickelten so die erwünschte Erweiterung ihrer eigenen Kompetenz und Performanz wie die ihrer Teams.

Der Blick der Supervisandinnen wechselte dabei zunehmend von aktuellen Fragen und Problemen zu grundlegenden Positionierungen ihrer Leitungstätigkeit, wie Dienst- und Fachaufsicht, Weisungsbefugnis, Personalentwicklungs-, Organisations- und Strukturierungsaufgaben und den dazu gehörenden Überlegungen und Planungen, die demgemäß dann stärker im Vordergrund standen. Intellektuell bereits erfasste wesentliche Aspekte ihrer Arbeit konnten dabei weitgehend internalisiert werden. Insbesondere darin zeigte sich deutlich die Entwicklung von der Leitungskompetenz hin zur Leistungsperformanz, die nach den meist kurzfristigen Qualifizierungslehrgängen und Kursen bei Übernahme der Leitungsfunktion häufig als fehlend beschrieben wird.

### **3. Forschungsprojekt**

Rückmeldungen in und nach den Supervisionssitzungen und die in der praktischen Arbeit gewonnene Erfahrung, lassen einen Zuwachs an Leitungskompetenz und Leistungsperformanz durch die Teilnahme an Integrativer Supervision und längerfristiger Begleitung vermuten. Die nachfolgend beschriebene Untersuchung will es bei dieser Alltagsbeobachtung nicht belassen, sondern sich stärker wissenschaftlich und mit aus-

gewählter Methodik um die Verifizierung der aufgestellten Hypothese der Wirksamkeit der Integrativen Supervision befassen.

War die Initialmotivation der beteiligten Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen zur Teilnahme an der Supervision das subjektive Empfinden, den Anforderungen nicht voll zu genügen, unsicher zu sein und Hilfestellung zu benötigen in der Bearbeitung von konflikthaften Situationen mit Team und / oder Träger, interessiert jetzt deren subjektiv wahrgenommene Kompetenz- und Performanzerweiterung im eigenen Leitungshandeln und die Bewertung des Prozesses und der Methode nach Teilnahme am Supervisionsprozess. Erleben sie sich jetzt kompetenter und nehmen sie Veränderungen im eigenen Leitungsverhalten selbst wahr? Die Untersuchung bezieht also, beginnend mit einem früheren Zeitpunkt, eine Entwicklung innerhalb eines Prozesses ein.

### **3.1 Begründung der Methodenwahl**

Da es im Rahmen des Projektes nicht möglich war, die Leiterinnen in ihrer Dienstausbübung über längere Zeit direkt zu beobachten, erscheint die Befragung, zur besseren Vergleichbarkeit und Auswertung als halbstandardisiertes Interview, auch unter Berücksichtigung der Vor- und Nachteile einzelner Forschungsmethoden im Kontext der Fragestellung und der Kriterien Aufwand, Kosten, Zeit u.a. als geeignetes Instrument.

### **3.2 Erstellung eines Interviewleitfadens**

Den persönlichen Befragungen, in Form des sog. halbstandardisierten Interviews liegt kein wörtlich festgelegter und absolut gültiger Fragebogen zu Grunde, der Interviewleitfaden ist flexibel aufgebaut und kann ebenso flexibel angewendet werden. Nicht verstandene Fragen können durch den Interviewer erklärt werden. Es darf und kann bei wesentlichen Hauptfragen nachgefragt werden, um die Antwort zu präzisieren. Falls es die Situation verlangt, dürfen Fragen umformuliert werden und/oder in einer zeitlich veränderten Abfolge gestellt werden. Der Interviewleitfaden zeichnet den geplanten Gesprächsverlauf vor und formuliert die Frage-

stellungen grob, läßt dem Interviewer aber weitgehend freie Hand in der Umformulierung je nach Situation. Vom Interviewer verlangt diese Form der Befragung ein hohes Maß an Flexibilität und genaue Kenntnisse des Sach- bzw. Fragegebietes, um entsprechend der Bedeutung der Einzelthemen und Kategorien nachfragen zu können. Auch muß der Befragung ein sorgfältiges Studium des Befragtenkreises vorangehen, um Sprache und feldspezifische Eigenarten im Leitfaden und in der Befragung berücksichtigen zu können. Fragen und Impulse müssen in einer alltäglichen, gebräuchlichen Sprache formuliert sein, die den Befragten vertraut ist, damit die Bedeutung der Frage für alle Beteiligten gleich ist und verstanden wird. Dies erfordert von Interviewer eine Anpassung an das soziale Umfeld.

Die Formulierung und Auswahl der Fragen selbst hat hohen Anteil an der nachfolgenden Auswertung und der Bedeutung des Forschungsergebnisses. Einfache Formulierungen ohne unbekannte Begriffe, eindeutig und präzise, ohne zuviel Wissen vorauszusetzen, bei unvertrauten Problemen oder Fragestellungen mit einer Erklärung beginnend, an konkreten Erfahrungen des Befragten ansetzend, mit Angabe aller möglichen Alternativen oder keiner, suggestiven Charakter vermeidend, sollen Fragen in offener oder geschlossener Form, direkt oder indirekt formuliert und gestellt werden.

Inhaltlich versucht der erarbeitete Leitfaden für das Interview die einzelnen spezifischen Kompetenzen der Leitungsfunktionen differenziert für die Arbeitsbereiche in ihrer Veränderung während des Supervisionsprozesses abzufragen. Der Grad der Standardisierung ist gering gehalten, er bezieht sich lediglich auf die Hinführung zu forschungsrelevanten Fragestellungen.

### **3.3 Festlegung der Rahmenbedingungen des Interviews**

Die Befragung der Leiterinnen von Tageseinrichtungen wird nach entsprechender Terminvereinbarung in Einzelkontakten in deren berufli-

chem Umfeld durchgeführt. Von insgesamt zehn angesprochenen möglichen Interviewpartnerinnen sagten neun direkt zu. Für die Befragung wurden in einer Vorauswahl sieben Personen ausgesucht, zwei weitere dienten im Sinne eines Pretestes bereits vorher der Erprobung des erarbeiteten Leitfadens.

Die Interviews dauern ca. 45 – 60 Minuten, sie werden mit Hilfe eines Rekorders aufgezeichnet und umfassen regelmäßig:

- die Vorstellung des Interviewers,
- die Information zu Absicht und Ziel der Untersuchung,
- die notwendige Erstellung eines Kontextprotokolls,
- die mündliche Datenschutzerklärung,
- das eigentliche Interview und
- das gemeinsame Abschließen des Gespräches.

Die Interviews werden geführt von einem damit beauftragten Sozialwissenschaftler, der sich in der Vorbereitung auf diese Tätigkeit mit dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit und mit zur Verfügung stehenden Informationen zu den Befragten ausführlich beschäftigte. Ein Auswahlkriterium war, dass der Interviewer nicht Supervisor ist, aber im Rahmen seiner eigenen Ausbildung und der nachfolgenden Berufstätigkeit über Supervisionserfahrung (Einzel- und Gruppensettings) verfügt. In Ansätzen ist der Interviewer mit den Ansprüchen und Grundaussagen Integrativer Supervision vertraut.

### **3.4 Planung der Auswertung**

Die auf einem Rekorder festgehaltenen Interviews werden in einem ersten Schritt der Auswertung transkribiert, so dass für die weitere Bearbeitung das gesprochene Wort in schriftlicher Form vorliegt. Anschließend erfolgt die Auswertung dieser Kommunikation durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen (nach Mayring 1997,42-95). Durch eine solche regelgeleitete, systematische Auswertung des Materials wird die Analyse nachvollziehbar und überprüfbar. Das inhaltsanalytische Verfahren begründet sich auf eine theoretisch ausgewiesene Fragestellung, ist somit eine theoriegeleitete Vorgehensweise. Die enthaltene Interpretation er-

folgt vor dem jeweiligen Theoried Hintergrund. Analyse und Interpretation geschehen nicht losgelöst vom Kommunikationsprozess. Das Verfahren nutzt sowohl quantitative als auch qualitative Analysemethoden (Lamnek 1995).

Als Analysetechnik ist aus den folgenden drei Möglichkeiten der

- Zusammenfassung,
- Explikation,
- Strukturierung,

die Zusammenfassung gewählt, da sie inhaltlich ein differenziertes Bild der für den Forschungsgegenstand relevanten Aussagen liefern kann. Arbeitsschrittig werden in der Zusammenfassung zunächst die sich auf die Forschungsfrage beziehenden, inhaltstragenden Aussagen kenntlich gemacht und paraphrasiert dem Text entnommen. Die Paraphrasierungen werden in eine Tabelle eingetragen und in weiteren Schritten unter Erhaltung wesentlicher Inhalte abstrahiert, generalisiert und reduziert. In dieser Bearbeitung wird ein überschaubarer Corpus geschaffen, der, nach möglichen Themenbereichen (Kategorien) strukturiert, ein verkürztes Abbild des gesamten Grundmaterials ergibt und als Grundlage der Interpretation genutzt werden kann.

Nachdem jedes der vorliegenden Interviews einzeln bearbeitet wurde, kann übergreifend in Bezug auf die Fragestellung auch quantitativ interpretiert werden, in dem mit Hilfe der Frequenzanalyse bezüglich der vorliegenden Kategorien auch zur Häufigkeit der Nennungen Aussagen gemacht werden können.(vgl. Mayring 1997 und Lamnek 1995,203 ff).

### **3.5 Durchführung des Forschungsprojektes**

#### **3.5.1 Sozialdemographische Daten der Teilnehmerinnen**

Insgesamt sind sieben Interviews Grundlage der Untersuchung. Alle Teilnehmerinnen (sechs weiblich) sind ausgebildete Erzieherinnen, zwei der Befragten sind über 40 Jahre alt, vier zwischen 30 und 39, eine der interviewten Supervisandinnen ist zum Zeitpunkt des Interviews unter 30.

Vier der Gesprächsteilnehmerinnen sind beim gleichen überregionalen Träger der freien Jugendhilfe angestellt, die drei anderen bei jeweils unterschiedlichen kleineren Trägern bzw. Trägervereinen. Zum Zeitpunkt des Beginns der jeweiligen Supervisionsprozesse lag die Spanne der Jahre an Berufserfahrung zwischen einem und einundzwanzig Jahren. Die Zeitspanne der vorhandenen Berufserfahrung zum Interviewzeitpunkt liegt zwischen 5 und 25 Jahren, eine Teilnehmerin liegt bei weniger als 10 Jahre, zwei verfügen über 10 bis 14 Jahre, zwei über 15 bis 19 Jahren, zwei über 20 Jahre.

Bis auf eine der Befragten verfügten alle bereits zu Beginn der Supervision über eine mehrjährige Leitungserfahrung, die Spanne lag zu dieser Zeit zwischen vier und neunzehn Jahren. Die eine Person ohne mehrjährige Leitungserfahrung war bei Beginn der Supervision gerade kurzzeitig für neun Monate als Krankheitsvertretung Leitung einer kleinen Einrichtung, übernahm aber während des Supervisionsprozesses eine dauerhafte Leitungsfunktion.

Sechs der sieben Befragten sind freigestellte Leitungen, eine davon wechselte kurz vor Beginn ihres Supervisionsprozesses von der Stelle einer nicht freigestellten in die einer freigestellten Leitung. Die 'nicht-freigestellte' Leitung hat aufgrund ihrer besonderen Funktion in einem kleinen Trägerverein formal die umfangreichste Aufgabenstellung.

Die sieben Befragten waren Teilnehmerinnen von homogen aus Leitungskräften bestehenden Gruppensupervisionsprozessen, die während der Arbeitszeit mit Zustimmung der Anstellungsträger stattfanden. Vier der Supervisanden erhielten 50 % der Supervisionskosten vom Träger erstattet, drei waren Selbstzahler.

Drei der Befragten sind aktuell noch in Supervisionsprozessen, bei den vier anderen liegt das Ende des Prozesses zwischen sechs und achtzehn Monate zurück. Die Zahl der bis zum Interviewzeitraum genommenen Supervisionen liegt zwischen 10 und 38 Sitzungen.

### **3.5.2 Paraphrasierung und Reduktion der Interviews**

Die vorliegenden Interviews wurden auf die Forschungsfrage der „subjektiven Wahrnehmung von Kompetenz- und Performanzerweiterung im Leitungshandeln der Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder durch bzw. nach Supervision“ bearbeitet. Neben den Kompetenz- und Performanzangaben wurden auch Anmerkungen bezüglich der Einstiegs-situation in die Leitungsposition, der Initialmotivation für Supervision, sowie einer abschließenden zusammenfassenden Aussage/Bewertung verkürzt paraphrasiert aufgenommen.

Die Generalisierung auf das festgelegte Abstraktionsniveau erfolgt nach folgenden Regeln:

Es sollen allgemeine, zunächst fallspezifische Äußerungen sein, über

- die vorhandenen Leitungskompetenzen nach der Grundausbildung / vor der Übernahme der Leitungstätigkeit,
- die Initialmotivation für die Aufnahme von Supervision,
- die Lern- und Erfahrungsbereiche bzw. Wirkungen von Supervision,
- die (Kunden-) Zufriedenheit und allgemeine Bewertung / Empfehlung von Supervision.

Die dann nachfolgende interviewspezifische Reduktion geschieht durch die Verkürzung und Einordnung in Kategorien unter Streichung von Doppelnennungen etc..

Die Darstellung der forschungsrelevanten und inhaltstragenden Gesprächsanteile erfolgte in Form übersichtlicher Bearbeitungsraster, die mit den Angaben in der

Spalte 1: zur Teilnehmerin/Interviewnummer (anonym),  
Spalte 2: zur Zeile im transkribierten Originaltext,  
Spalte 3: zur Nummer der Paraphrase,  
Spalte 4: zur Paraphrasierung,  
Spalte 5: zur Generalisierung auf das Abstraktionsniveau und  
Spalte 6: zur Reduktion  
als Grundlage der Auswertung dienen.

## **5.6 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse**

War es zu Beginn der Supervisionsprozesse für die Leiterinnen noch schwierig ein umfassendes und differenziertes Bild ihrer Tätigkeit abzu-

geben, waren sie jetzt, nach ihren Aufgaben und Zuständigkeitsbereichen befragt, überwiegend in der Lage, diese differenziert und fachlich kompetent darzustellen und mit den entsprechenden Kompetenz- und Performanzanforderungen an ihre Person zu verbinden. Thematisch orientierten sich die ersten Supervisionssitzungen häufig daran, diese Bereiche grundlegend zu analysieren und erstmalig festzulegen. Jetzt wurde in den Antworten bereits eine Entwicklung und Veränderung deutlich, wenn die Interviewten Aufgabenbereiche, wie konzeptionelle Überlegungen zur Neuorientierung der Einrichtungen, Personalführungskompetenzen, Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit, Zusammenarbeit mit Trägern bzw. Vorständen, Zukunftsperspektiven und vieles mehr ansprachen und differenziert erläuterten. Die Bearbeitung der Transkriptionen machte schnell die andere Art und Weise der Bewußtmachung, der Differenziertheit und Fachlichkeit der Auseinandersetzung mit der übernommenen Aufgabe deutlich, die implizit eine Kompetenz- und Performanzerweiterung im Bereich der Darstellungsfähigkeit und Sicherheit im Auftreten zeigt, die ihren Ursprung in der fachlich analytischen, praxisfeld spezifischen und handelnden Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Supervision vermuten läßt.

In den Interviews nahm der überwiegende Teil der Befragten Stellung zu den eigenen Voraussetzungen für die Ausübung ihrer Leitungsfunktion. Die Grundausbildung zur Erzieherin wurde nicht als direkte Vorbereitung erlebt. Hilfreich bei der Leitungsübernahme waren individuelle Vorbereitungen wie Gespräche mit Kolleginnen in Leitungstätigkeiten und, sofern verfügbar, mit den zuständigen Fachberatungen, in begrenztem Maße entsprechende Fortbildungsveranstaltungen, eigene umfangreiche berufliche Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und ein gutes Team. Gewünscht wurde eine auf die eigene Situation abgestimmte individuelle Begleitung im Leitungstun.

Die Vielschichtigkeit der Leitungsarbeit, die erlebte Unsicherheit bei Träger- und Teamkonflikten und der daraus resultierende Wunsch nach Sicherheit im beruflichen Handeln und Selbstvergewisserung waren

weitere Motivationsbereiche für die Supervision. Die in der Leitungsrolle erlebte Einsamkeit, die fehlende Reflexionsmöglichkeit im eigenen Team und / oder mit anderen Leiterinnen sowie die hohe Arbeitsbelastung wurden ebenfalls als Begründung für Supervision ausgewiesen.

Als wesentliche Entlastung wurde der Austausch mit den anderen Leiterinnen im Gruppensupervisionsprozess beschrieben. Die Übertragbarkeit der Lernerfahrungen der anderen Beteiligten auf den eigenen Bereich konnte immer wieder festgestellt werden. Als besonderes persönliches Interesse wurde die Auseinandersetzung mit der Leitungsrolle und die Entwicklung einer Rollenidentität erlebt. Durch das Einbeziehen der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, stets mit der Perspektive auf Zukunft, konnten im Supervisionsprozess persönlich bedeutsame Lernerfahrungen initiiert werden. Die Analyse der individuellen Ausgestaltung der Leitungsrolle und die Ängste und Befürchtungen jedes einzelnen Gruppenmitgliedes fanden in den kleinen Gruppen vertrauensvollen Raum. Durch die Bearbeitung und den Austausch in der Gruppe wurden unterschiedliche Handlungsorientierungen möglich. Das „Sich-selbsterleben“ in der Gruppe, die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit, der eigenen Ängste, Befürchtungen und Stärken, wie auch die der anderen Supervisionsteilnehmerinnen gaben Einblicke in eigene innerpsychische Vorgänge und in gruppenspezifische Prozesse und Abläufe. Die Form der Gruppensupervision war für die Befragten eine gute Möglichkeit zur Entwicklung von Standpunkten (Positionierungen), zur Rollenfindung, zu Problemlösungen und zur Reflexivität. Das höhere Potential der Gruppe an Kokreativität und Koreflexivität, das durch die Bündelung und den Zusammenfluß der vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen im Prozess entstand, machten Lernerfahrungen möglich, die in Einzelsupervisionen in der Art nicht möglich gewesen wären (vgl. Petzold 1998, 263 ff). Der entlastende und unterstützende Aspekt der Gruppensupervision, der sich eben auch durch das Erleben von fundierter Kollegialität (Petzold 1998) mit dem entsprechenden Respekt und der Wertschätzung des jeweils anderen im gegenseitigen Umgang deutlich macht, ist in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen. Vielmehr ist zu vermuten, dass

die erlebte, gelungene und fundierte Kollegialität, die hohe Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Gruppe (Kokreativität und Korefektivität) und der erlebte Gruppenprozess bis in die einzelnen Teams hineinwirkte. Beispielhafte Aussagen wie „Ich habe gelernt andere Wege zu gehen“, „Die Motivation der Kollegen im Team ist höher geworden“ u.a., lassen annehmen, dass eigene Erfahrungen aus den Gruppensupervisionsprozessen in die Arbeit direkt übertragen wurden und positiv wirkten. Neue Wege der Zusammenarbeit waren in der Supervision zunächst erleb- und erfahrbar geworden, wurden reflektiert, mit theoretischen Konzepten untermauert und dann in die Praxis transferiert (Theorie-Praxis-Zyklus). Diese, nach dem Ansatz der Integrativen Agogik, besonders effektive Form des Lernens verspricht Lernerfahrungen und Verhaltensveränderungen, die von besonderer Nachhaltigkeit und Dauerhaftigkeit sind.

Die Veränderungen der Sichtweisen von Leitungsrolle und der erlebte positive Gruppenprozess machten in den unterschiedlichen Teams aktive Personalentwicklung möglich. Die Leiterinnen schauten nach den Ressourcen und Potentialen der Teammitglieder, die einzelnen Teamstärken konnten in die Entwicklung der Einrichtungen einbezogen, Arbeit neu verteilt und neue Arbeitsformen ausprobiert werden, die zuvor methodisch im Supervisionsprozess erarbeitet und erörtert wurden. In den Interviews wird in diesem Zusammenhang von hoher Arbeitszufriedenheit und positiver Teamentwicklung gesprochen.

Die Entwicklung von Kompetenz und Performanz für die Leitungsaufgabe wurde insbesondere im Bereich der Analysefähigkeit deutlich. Alle Befragten gaben an, durch das Einnehmen verschiedener Blickwinkel, Perspektiven und Blickrichtungen sowie durch das Hineinversetzen in die andere Person (Mehrperspektivität), als auch durch das Hinausgehen aus der Situation und den dabei gewonnenen Abstand (Exzentrizität) eine neue Problemsicht entwickelt zu haben. Diese Grundlage ermöglichte dann ein Verstehen der Situation und mehr Verständnis für die beteiligten Personen. In diesem Zusammenhang wurde immer wieder die Integration von, für die Thematik wesentlichen, theoretischen Ansätzen als wichtig

angesprochen. Ein Zuwachs an Wissen bezüglich theoretischer Ansätze kann als sicher angenommen werden (Theorie-Praxis-Zyklus).

Durch die handlungsgeleitete Vorgehensweise im Supervisionsprozess konnten unterschiedliche Perspektiven und Optiken erarbeitet, erlebt und erfahren werden. Diese im Prozess ko-respondierenden Sichtweisen ließen eine vernetzte Interpretation entstehen. Der Ko-respondenzprozess mit der erlebten und gelebten Mehrperspektivität in der Supervision ließ eine Synopse des Wissens aller Beteiligten entstehen, die in ihrer Wirkung eine Erweiterung von Deutungsmustern für soziale Situationen erkennbar machte. Persönliche Interpretationsfolien wurden auf ihren Ursprung und ihre Deutung überprüft, modifiziert und erweitert. Eine Tendenz des Zuwachses an Interpretationsfolien und daraus folgernd eine Erweiterung der Handlungsspielräume ist anzunehmen. Aussagen wie „Ich habe durch die Analyse der Situation eine Gelassenheit entwickelt, davon lebt der Rest meiner Arbeit“ machen die Wirkung der erweiterten Interpretationsfähigkeit deutlich.

Die starke Rückmeldung bezüglich der Analysefähigkeiten und die inhaltlich differenzierte Rückmeldung zu diesem Bereich lassen die Wirkung des Integrativen Supervisionsansatzes mit seinen Grundmodellen Exzentrizität und Mehrperspektivität in den untersuchten Supervisionsprozessen deutlich werden. Die im Prozess verwendeten Analysemethoden und Richtungen konnten auf Arbeitskontexte übertragen werden und führten im Zusammenfluß zur Kompetenz- und Performanzentwicklung in diesem Bereich.

Auf der Grundlage dieser exzentrischen und mehrperspektivischen Analyse konnten die Befragten unterschiedlichste Themenbereiche bearbeiten und dabei neue Methoden und Handlungskonzepte entwickeln. Diese Entwicklung sahen die Supervisandinnen vor allem in den Bereichen des Umgangs mit Konflikten auf den unterschiedlichen Ebenen, wie die der Träger-, Team-, Mitarbeiter/-innen- und Elternebene. Als weitere Wachstumsbereiche wurden aber auch die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und Performanz in der allgemeinen Auseinandersetzung mit

Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, die stärkere Berücksichtigung von Systemsichten und der Umgang mit Machtstrukturen angegeben. Wesentliche Aufgabenbereiche von Leitung, beispielsweise Institutionsentwicklung, Konzeptentwicklung, Mitarbeiterführung, Entwicklung eines persönlichen und institutionellen Zeitmanagements, Optimierungsprozesse in unterschiedlichsten Arbeitsabläufen u.a. sind in der Supervision bearbeitet und begleitet worden. Nach Umsetzung/Bewältigung im individuellen Leitungshandeln der Befragten gaben diese als Wirkung u.a. persönliche Entlastung an.

Diese und weitere Aussagen der Supervisandinnen zur Veränderung der persönlichen Befindlichkeit durch Supervision lassen, unter Einbeziehung der Erkenntnisse der Psychologie der Kontrollmeinung, insbesondere der „Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit“ (Flammer 1990), die Entwicklung von Kompetenzen und Performanzen in den oben genannten Bereichen ableiten. Die Aussagen zur persönlichen Entwicklung und Stärkung, zum Belastungsabbau und Aufbau von Belastbarkeit, zur Motivationsfestigung, zur Überprüfung der eigenen Wirksamkeit und zur Rückerlangung der eigenen Handlungsernergie, lassen Rückschlüsse auf die Form der Attribuierung von Veränderungsmöglichkeiten zu. Zu Beginn der Supervisionsprozesse wurden die Veränderungsmöglichkeiten (z.B. Trägersituation) eher external attribuiert. Durch die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten und die Begleitung der Umsetzung in die Praxis im Supervisionsprozess konnte eine eher internale Attribution entwickelt werden. Die Folge war ein Gefühl von Kontrollierbarkeit der Situationen, das wiederum Entlastung, Motivationssteigerung und Handlungsfreude zur Folge hatte. Das positive Erleben der eigenen Wirksamkeit in der Ausübung ihrer Leitungstätigkeiten machte dies möglich (vgl. Flammer 1990). In der Auseinandersetzung mit der eigenen Wirksamkeit wurden persönliche Verhaltens- und Vorgehensweisen im Gruppensupervisionskontext bearbeitet. Der Selbstwahrnehmung wurde die Fremdwahrnehmung gegenübergestellt, der Blick für die eigenen Stärken und Schwächen geschärft, die Fähigkeit zur Selbstreflexivität an konkreten Situationen geübt und erweitert.

In der reflexiven Auseinandersetzung im Supervisionsprozess mit den eigenen und fremden Emotionen und Motiven wurde eine Orientierung an der Verantwortung für sich selbst und den Anderen entwickelt, die letztlich auf den Weg zur Bildung persönlicher Souveränität führte (Petzold 1998). Die Angaben der Interviewten zum Verstehen von Situationen und zur Ruhe und Gelassenheit in der Ausübung ihrer Tätigkeit lassen diese Schlußfolgerung der Entwicklung persönlicher Souveränität im Supervisionsprozess zu.

Die Verantwortung für sich selbst und den Anderen wird in den Aussagen über die veränderten Arbeits- und Umgangsformen im Team deutlich und läßt implizit auf die Entwicklung und Erweiterung der Sozialkompetenz jeder der Leiterinnen schließen, die sich in der Art und Weise der Leitungsausübung zeigt. Ihre Wirkung geht dabei über die Leitungsfunktion hinaus bis in den privaten Bereich. Aussagen zur Entlastung, zur Ausgeglichenheit und Arbeitszufriedenheit implizieren dies.

In der Fragestellung nach der Empfehlung zur Supervision für Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder wurde zusammenfassend noch einmal nach Lern- und Entwicklungsaspekten gefragt. Alle Teilnehmerinnen äußerten sich bezüglich einer Empfehlung positiv. Supervision für Leitungskräfte wurde als „Muß“ gesehen, sie sollte möglichst kontinuierlich und längerfristig angelegt sein. Diese Aussagen machen ein hohes Maß an „Kundenzufriedenheit“ erkennbar. Angaben wie „Supervision hilft Leiten lernen“ und „Supervision unterstützt Leitungskompetenz“ betonen das in Supervision erkannte Entwicklungs- und Lernpotential nochmals deutlich. Der seitens der Befragten angesprochene Bereich der „Burn-Out-Prävention“ durch Supervision läßt Kompetenz- und Performanzentwicklung im Bereich persönlicher Arbeitsgestaltung, im Bereich der Abgrenzungsfähigkeit und in der Entwicklung von Entlastungsstrategien deutlich erkennbar werden.

Abschießend sei noch einmal die Gesamtheit des Lernprozesses in den Blick genommen. Ausgehend vom beschriebenen Ansatz der Integrativen

Agogik ( Petzold 1999, Sieper 2001) wurde in der Untersuchung deutlich, dass Lern- und Veränderungsprozesse unter Berücksichtigung der Prinzipien der Integrativen Agogik in Gang gesetzt, unterstützt und begleitet wurden. Vor allem die soziale Interaktion, die Integration von emotionaler Berührtheit und rationaler Einsicht auf dem Hintergrund des Lebens- und Arbeitskontextes im Kontinuum (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) kann als entwicklungsfördernd gesehen werden.

Das Modell der Mehrperspektivität wurde von allen Befragten erlebt und in den Arbeitsalltag übertragen. Deutlich wurde auch, dass das Lernen durch erlebtes Tun als wesentlich erkannt wurde. Die Performanz der Teilnehmerinnen in den unterschiedlichen Bereichen mit dem Transfer in die Praxis wurde dadurch möglich.

Modelle für das Erfahren und Lernen unterschiedlicher Handlungsmuster lieferten sowohl die Supervisorin als auch jede einzelne Supervisionsteilnehmerin. Durch die Form der Gruppensupervision wurde ein effizientes ganzheitliches Lernen ermöglicht. Alle am Lernprozess beteiligten Personen bestimmten Ziel und Inhalt und erlebten so ein für jede Teilnehmerin bedeutsames Lernen. Durch den Zusammenfluss von unterschiedlichsten Kompetenzen wurde Kokreativität und Koreflexivität möglich. Alle Supervisandinnen stellten den positiven Effekt der Gruppensupervision heraus.

Im Sinne der Forschungsfrage nach der „subjektiv wahrgenommenen Kompetenz- und Performanzerweiterung im Leitungshandeln durch die befragten Leiter/-innen von Tageseinrichtungen für Kinder durch bzw. nach Supervision“ kann für den Kreis der Untersuchungsteilnehmerinnen abschließend festgestellt werden, dass sich bei diesen, nach Person und Voraussetzung in der Ausprägung individuell unterschiedlich, im Laufe der Supervision die erwartete Kompetenz- und Performanzerweiterung in den unterschiedlichen Bereichen entwickelte.

Bei einem sich schnell verändernden Arbeitsfeld und der spezifischen Situation der LeiterInnen von Tageseinrichtungen für Kinder mit den

hohen Anforderungen, auf die sie im Regelfall nicht oder nur unzureichend ausgebildet sind, kann Integrative Supervision sich an dieser Stelle als Hilfe anbieten.

Diese Behauptung wurde durch die qualitative Studie überprüft und in der Kernaussage bestätigt, dass Integrative Supervision mit ihren anthropologischen Prämissen, ihrer Vielschichtigkeit der Theorie- und Methodenansätze und ihrer agogischen, sozialtherapeutischen, psychohygienischen und analytischen Dimensionen (vgl. Schigl, Petzold 1997) Möglichkeiten für persönliche Entwicklungs-, Veränderungs- und Qualifizierungsprozesse und damit für die Entwicklung von Kompetenz und Performanz im Leitungshandeln bietet und den supervidierten Leitungen Entwicklungshilfen bei der selbstbestimmten, verantwortlichen und qualifizierten Ausübung ihrer Tätigkeit gibt. Integrative Supervision unterstützt dabei den Menschen in seiner ganzheitlichen Entwicklung seiner persönlichen Potentiale, in der Erhaltung seiner Gesundheit, seines Wohlergehens und seiner Arbeits- und Lebenszufriedenheit.

## **Literatur:**

Beckmannshagen, M., Führen und Leiten im Elementarbereich, in: Merker, H. u.a. (Hrsg.) Kindertageseinrichtungen aktuell NW, Carl Link Verlag, Kronach, Nr. 9 / 1994, 143.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht – Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH, Bonn 1998, Drucksache 13 / 11368, 188-211.

Colberg-Schrader, H., Derschau von, D., Sozialisationsfeld Kindergarten, in: Hurrelmann, K. u. Ulich, D.(Hrsg.) Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz Verlag, 1998, 335 – 355.

Flammer, A., Erfahrung der eigenen Wirksamkeit – Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Verlag Hans Huber, Bern Stuttgart Toronto, 1990.

Gleich, J.M., Das Problem Erzieherfluktuation – eine empirische Untersuchung zur Lage der Erzieherinnen in kath. Tageseinrichtungen für Kinder, Schriftenreihe des Diözesan-Caritasverbandes, 10, Köln 1993.

Hense, M., Qualifikationsanforderungen an die Leiterinnen von Tageseinrichtungen für Kinder in: Merker, H. u.a. (Hrsg.), Kindertageseinrichtungen aktuell NW, Carl Link Verlag, Kronach, Nr. 4 / 1995, 71.

Krenz, A., Die Leiterin: Zwischen allen Stühlen, in: Merz, C. u.a. (Hrsg.), Kindergarten heute, Zeitschrift für Erziehung, Herder Verlag Freiburg, 2 / 1997, 6.

Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung Band 2: Methoden und Techniken, Beltz Psychologie Verlagsunion, Weinheim 1995.

Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, Beltz Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997, 42-95.

Petzold, H. G., Integrative Supervision, Meta – Consulting & Organisationsentwicklung, Junfermann Verlag, Paderborn 1998.

Petzold, H. G., Lemke, J., Rodriguez – Petzold, Feldentwicklung und supervisorisches Lernen – Überlegungen zur Weiterbildung von Lehrsupervisoren aus Integrativer Perspektive: Kontext, Ziele, Qualitätsprofile, didaktische Konzeption, in: Petzold, H.G., u.a. (Hrsg), Gestalt und Integration 2 / 1994 – 1 / 1995 – 2 / 1995, FPI Publikation, 298 – 345.

Petzold, H.G., Der „Theorie-Praxis-Zyklus“ im Ko-respondenzmodell, in: Integrative Therapie - Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 2. Klinische Theorie, Junfermann Verlag, Paderborn 1992 a, 626.

Petzold, H.G., Die Medien in der Integrativen Pädagogik, in: Petzold, H.G., Brown, G.I., Gestalt-Pädagogik, J. Pfeiffer Verlag, München, 1977, 101 –123.

Petzold, H.G., Integrative Therapie - Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 1. Klinische Philosophie, Junfermann Verlag, Paderborn 1991 a, 19ff.

Petzold, H.G., Integrative Therapie - Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 3 Klinische Praxeologie, Junfermann Verlag, Paderborn 1993 a.

Petzold, H.G., Mehrperspektivität, ein Metakonzepit für Modellpluralität, konnektivierende Theorienbildung und sozialinterventives Handeln in der Integrativen Supervision, in: Petzold, H.G., u.a. (Hrsg), Gestalt und Integration 2 / 1994 – 1 / 1995 – 2 / 1995, FPI Publikation, 225 – 297.

Recht, P., Integrative Gestaltsupervision, Konzeptionelle Stichworte, Thesenpapier, 1995.

Reisner, A., Die Rollenvielfalt des Managers, Anregungen zur Lösung unlösbarer Aufgaben, in: Schreyögg, A., (Hrsg), OSC, Hagen 3 / 1995, 213 – 220.

Schaaf, M., Vom Selbstverständnis einer Leiterin, in: Merker, H. u.a. (Hrsg.), Kindertageseinrichtungen aktuell NW, Carl Link Verlag, Kronach Nr. 5 / 1996, 105.

Schigl, B., Petzold, H. G., Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinisch-geriatrischen Bereich, in: Petzold, H. G., Integrative Therapie 1-2/1997, Junfermann Verlag Paderborn, 85 – 145 und 114-163.

Schoen, Ch., Leiten ist kein Kinderspiel, in: Kindertageseinrichtungen aktuell NW, Carl Link Verlag, Kronach, Nr. 7 / 8 1998, 159 – 160.

Schreyögg, A., Supervision, ein integratives Modell, Junfermann Verlag, Paderborn 1992.

Schreyögg, A., Wieviele „Brillen“ verwenden Berater? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in der Supervision und Organisationsberatung, in: Schreyögg, A., (Hrsg), OSC 1, Hagen 1994, 5 – 28.

Sieper, J., Petzold, H.,G., Integrative Agogik-ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens, in: Petzold, H.,G., Sieper, J., Integration und Kreation, Junfermann Verlag, Paderborn 1993, 359 – 370.

Staehele, W., (Hrsg.), Handbuch Management, Gabler, Wiesbaden 1991, 15 –23.

Ulich, D., Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung, in: Handbuch der Sozialisationsforschung, Hurrelmann, U., Ulich, D. (Hrsg.), Beltz Verlag, 1998, 57-76.

Wiswede, G., Rollentheorie, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1977.