

Stefan Busse & Bernd Okun

Supervision und Training: eine notwendige Integration

1. Bedeutungsgewinn und -verlust von Trainings

Die berufliche Weiterbildungs- im Allgemeinen und der Trainingsmarkt im Besonderen steht vor neuen Anforderungen. Verstärkt durch die schwierige wirtschaftliche Lage, kommt der Ressource *Wissen* und *Kompetenz* neben anderen produktionsrelevanten „Rohstoffen“ eine immer stärkere oder gar *die* wettbewerbsentscheidende Rolle zu. Zugleich ist die Vermittlung von Wissen und Kompetenz den gleichen Rationalitätskriterien unterworfen wie der gesamte Produktionsprozess selbst. Schneller, effizienter, flexibler aber auch qualitätsgerechter soll auf veränderte Anforderungen des Marktes reagiert werden. Für die Trainingsbranche bedeutet das zweierlei: Erstens eine Verkürzung der Trainingszeiten, was tendenziell aber eine Verknappung der Ressourcenzufuhr von Wissen und Kompetenz bedeutet. Zweitens zieht dies eine Verlagerung des Trainings so nahe wie möglich an den Arbeitsort nach sich (sichtbar durch die Zunahme von Coaching, Tutoring, Mentoring), was auch eine Reaktion auf das alte Transferproblem zwischen Einsicht im Trainingseminar und Können vor Ort darstellt bzw. die Nachhaltigkeitsfrage bzw. -skepsis von Trainingseffekten aufwirft bzw. aktualisiert.

Beide Tendenzen schaffen zudem neue Probleme. Trainings lassen sich nicht endlos auf Mindestzeiten reduzieren, wenn nicht nur *Wissen* über richtiges Können vermittelt werden soll, sondern Handlungskompetenz und -sicherheit. Arbeitsplatznahe Trainings ersetzen nicht die Möglichkeiten externer Trainings wie didaktisch anspruchsvolles Equipment, förderliche Distanz zum Arbeitsprozess und stimulierende Lernbedingungen.

Eine Alternative dazu ist die *Intensivierung* des Trainings, d.h. nicht Trainingszeiten kürzen, sondern besser nutzen. Nicht die örtliche Nähe zum Handlungsfeld ist entscheidend, sondern die genaue Reflexion realer Situationen, nicht allein instrumenteller Kompetenzzuwachs (nach dem Motto „Die sieben Erfolgsregeln des...“), sondern Gewinn an *reflexiver Kompetenz im konkreten Handlungsumfeld*. Entscheidend ist nicht das Programm des Trainers, sondern wie weit er sich auf die Themen seiner TeilnehmerInnen einlässt. Da wiederum sind zuverlässige Rückmeldungen gefordert, noch im Training, wieweit die Dinge (die erwobene Kompetenz aber auch das Programm des Trainers!) sich nicht nur an der simulierten sondern an der herein geholten Praxis fallweise bewähren. Das alles spricht dafür, in das Format der Trainingsarbeit das Format der Supervision zu integrieren. Eine solche Integration könnte eine adäquate Reaktion auf die Paradoxie von gleichzeitigem Bedeutungsgewinn und -verlust von beruflichen Trainingsmaßnahmen sein.

Dieses Integrationsargument verweist zwar auf den letztlich ökonomischen Grund notwendiger Veränderungen des Formates Training, macht aber noch nicht die tiefgreifenden Veränderungen deutlich, die sich hier für die Struktur beruflichen Wissens und Handlungskompetenz ergeben.

2. Veränderte Arbeitswelt und reflexive Kompetenz

Die Veränderungen der Arbeitswelt, die mittlerweile mit den soziologischen Schlagworten „Entgrenzung“, „Entstrukturierung“ und „Enthierarchisierung“ grob umrissen sind und sich

auch allgemein unter die globale Zeitdiagnose einer „reflexiven Moderne“ subsumieren lassen, setzen das arbeitende Subjekt, von der Führungs- bis zur Mitarbeiterebene, vor eine Reihe von Herausforderungen (vgl. Geißler & Orthey 1998, Orthey 2001). Heute werden in kürzerer Zeit Entscheidungen von immer größerer Tragweite bei unsicherer Gesamtlage getroffen. Veränderungen sind *das* Thema der Zeit. Wir sind mitten in einem Paradigmenwechsel der Unternehmensführung. Flache Strukturen mit fließenden Grenzen bestimmen die Abläufe. Die Projektorientierung der Arbeit nimmt zu. Temporäre Herausforderungen bestimmen das Bild, klassische Linienstrukturen treten zurück etc. Feste Strukturen banden Angst, schufen Klarheit und sorgten für Abgrenzung. Sie schützten vor Kompetenzüberschreitungen und Übergriffen und sorgten für Effizienz. Die meisten Handlungen erfolgten mit „Ansage“. Jetzt werden mit großer Geschwindigkeit die Räume offener, alles gerät in Fluss und wird in Frage gestellt. Handlungsbereiche und –ebenen überschneiden sich. Ehemals überschaubare Felder werden komplexer, alte Grenzziehungen „flirrender“, die Orientierungen schwieriger. Die fließenden Übergänge und der Wegfall klassischer Strukturen führen so zu offenen und dynamischen Situationen. Das hat eine Reihe gravierender Konsequenzen:

1. Da ist zuallererst die Komplexitätszunahme von Arbeitsanforderungen zu nennen, auf die immer weniger routiniert reagiert werden kann. Sie sind uneindeutig und durch ein hohes Unsicherheitsniveau gekennzeichnet. Das verheißt zwar ein Mehr an Freiheitsgraden resp. Handlungsspielräumen für die Subjekte aber auch die Not, die Offenheit der Anforderungen mit Wissen und Kompetenz zu schließen. Da es sich hierbei jedoch eher um „schlecht definierte“ Probleme handelt, versagt zunehmend eine routinisierte Anwendung von Wissen. Die Passung zwischen Situation, Wissen und Handeln ist entkoppelt und muss erst „kreativ“ hergestellt werden. Das verändert radikal den Typ des notwendigen Wissens, welches eben nicht einfach „angewandt“ sondern lokal erzeugt werden muss. Arbeit ist zunehmend Wissensarbeit.
2. Die arbeitsbezogenen Handlungsprobleme sind demnach auch nicht nur „gestellt“ sondern beobachterabhängig konstruiert und erzeugt. In Konkurrenz stehen so nicht nur die beste oder machbarste Lösung für ein Problem sondern die jeweilige Perspektive seiner Erzeugung. Ein Problem ist immer ein „Problem von“ und ein „Problem für“ (vgl. Müller 1993); für wen ein Problem ein Problem ist, hängt von den beteiligten Akteursperspektiven ab. Die Akteure sind somit nicht nur Löser sondern unentrinnbar Erzeuger von Problemen. Dies löst den linearen Zusammenhang zwischen Diagnose und Lösung zugunsten der reflexiven Zirkularität von „Aktion-Reflexion-Reformulierung-Aktion“ (Orthey ebd., S. 136) auf.
3. Damit werden auch Lernprozesse nicht mehr nur zur Speicherung und Konservierung von Wissen und Kompetenz als lernen 1. Ordnung notwendig, sondern Lernprozesse zur „Identifizierung von Mustern, die zur Problemlösung führten“ als Lernen 2. oder 3. Ordnung (ebd.). Die schließt die Kompetenz zum Metalernen als konstruktives Vergessen, als Fähigkeit sich zu verabschieden und immer wieder neue Anfänge finden zu können ein.
4. Arbeit ist zunehmend auch *Beziehungsarbeit*. Von der eingeführten Teamarbeit im Produktionsprozess bis zur Konzepten „lateraler Führung“ wird vor allem eines deutlich, Problemlösungen hängen zunehmend von der Ko-Produktivität und Ko-Produktion der Akteure ab. Die Schnittstellen zwischen Abteilungen, zwischen den (verbleibenden) Hierarchieebenen, zwischen unterschiedlichen Rollenträgern und Professionellen, zwischen Innen- und Außenakteuren einer Organisation müssen

kommunikativ überbrückt bzw. verlinkt werden. So muss angesichts der flexibilisierten zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen „immer mehr in der Arbeit über Arbeit verhandelt“ werden (ebd. S. 134). Dies hat auch ein „Hineinkopieren von selbstbezogenen und sozialen Tätigkeiten“ (ebd.) in die Arbeitsvollzüge zur Folge.

5. Schließlich erfordern die neuen Arbeitsanforderungen ein verstärktes Arbeiten des Subjektes als *Identitätsarbeit* an sich selbst. Schlagwörter wie Selbstregulation, Selbststeuerung, Selbstrationalisierung, Selbstmanagement und Selbstkompetenz machen die Chancen und Zumutungen, die hier für die Subjekte liegen deutlich. Das Subjekt muss sich so als Bedingung, Gegebenheit und Ressource in den Arbeitsvollzügen auf dem Schirm haben und nicht einfach „selbstvergessen“ agieren. Das schließt die generalisierte Fähigkeit zur Selbstbeobachtung als reflexivem Habitus ein. Darüber hinaus ist das Subjekt aber auch selbst das Objekt seiner Planungs- und Entwicklungsbemühungen zur Gestaltung der eigenen Karriere und (Berufs-) Biografie. *Wissensarbeit* und *Beziehungsarbeit* sind so zugleich die Arbeit an der Wiederverwertbarkeit der eigenen Erfahrungen (i. S. lebenslangen Lernens) und deren Anschlussfähigkeit an die sich permanent ändernden Arbeitsanforderungen.

Wenn wie skizziert die organisationellen Arbeitsanforderungen strukturell immer mehr reflexives Wissen, reflexive Kompetenz mithin einen reflexiven Habitus der Akteure erfordern, dann muss das unmittelbar aber auch Folgen für die betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. für die Personalentwicklung insgesamt haben.

3. Die Implementierung von Supervision in die betriebliche Personalentwicklung

Die skizzierten Veränderungen in den Arbeitsanforderungen organisationsseitig müssen mit den Personen akteursseitig (Persönlichkeitsstruktur) in *Passung* gebracht werden. Das ist gemeinhin die Aufgabe von Personalentwicklung, schließlich müssen objektive Strukturänderungen subjektiv bewältigt und gewollt werden, will man Mitarbeiter auch zu Mitgestaltern von Veränderungen machen. Dass es dabei um die Vermittlung und Sicherung beruflicher Handlungskompetenz geht, ist selbstverständlich. Bei aller Schwierigkeit den Kompetenzbegriff im einzelnen zu differenzieren (vgl. Kanning 2002), kann man in Anlehnung an Erpenbeck und v. Rosenstiel von mindestens vier übergreifenden Kompetenzklassen ausgehen, die für berufliches Handeln relevant sind (vgl. Erpenbeck & v. Rosenstiel):

1. fachlich-methodische Kompetenzen (fach- und aufgabenbezogenes Wissen und Fähigkeiten)
2. sozial-kommunikative Kompetenzen (interaktions- und kommunikationsbezogenes Wissen und Fähigkeiten)
3. aktivitäts-umsetzungsorientierte Kompetenzen (übergreifende Fähigkeit ziel- und planvoll zu handeln, eigene Zielsetzungen umzusetzen)
4. personale Kompetenzen (Fähigkeit selbstreflexiv zu handeln und eigene Person kreativ weiter zu entwickeln)

Die Autoren gehen davon aus, dass sich diese vier Kompetenzklassen auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen zuordnen lassen, die mit Selbststeuerung und Selbstorganisation bezeichnet werden können (ebd., S. XIV). Dabei ist die Selbststeuerung vor allem bei solchen

Aufgabentypen nötig, die im Prinzip Schritt für Schritt eine „beste“ Lösung zu oder einen optimalen Lösungsweg beschreiten lassen (Gradientenstrategien). Erworbene fachlich-methodisches Kompetenzen sind hier vor allem gefragt. Problemsituationen hingegen, die eher mehrdeutige Lösungen verlangen, wo verlaufsabhängig auch über „Mutationsprozesse“ kreativ neue Lösungen erst erzeugt werden müssen (Evolutionsstrategien), benötigen zur ihrer Bewältigung auf Seiten der Akteure eher die anderen drei Kompetenzklassen, die stärker Selbstorganisation der Akteure ermöglichen.

Die durch Offenheit und Unbestimmtheit charakterisierten Arbeitsanforderungen (s.o.) verlangen gerade die Zunahme dieser Kompetenzen, mithin von Selbstorganisation, die sich vor allem durch einen höheren Grad an *Reflexivität* auszeichnen.

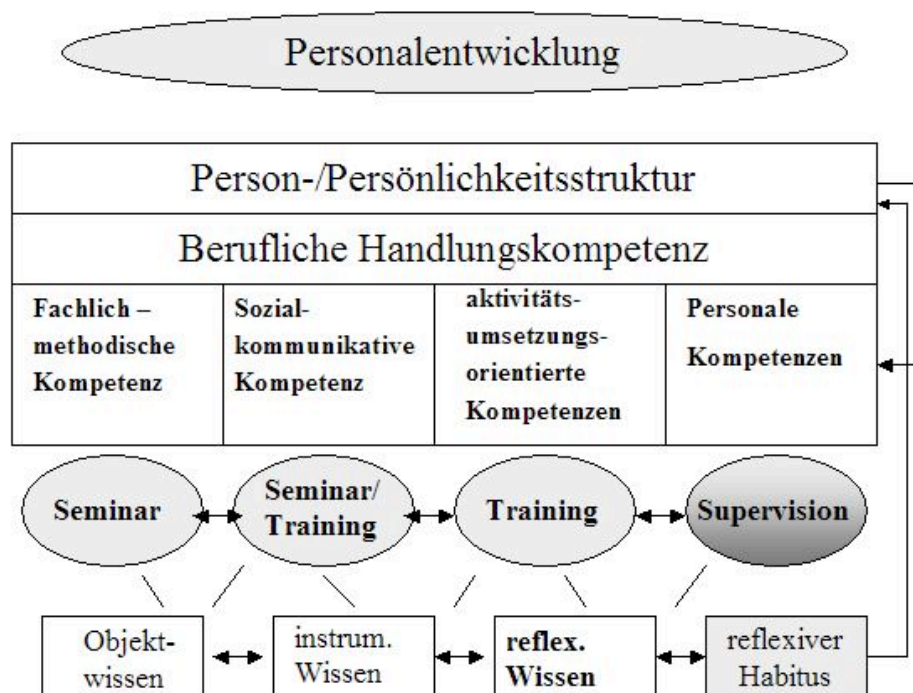


Abb. 1: Klassen beruflicher Handlungskompetenz in Bezug zu Formaten beruflicher Fort- und Weiterbildung

Bezogen auf die Personalentwicklung entsteht nun die Frage, welche Formate im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen diesem Zuwachs an reflexiven Kompetenzen entsprechen. Das klassische Training nimmt hier mit seiner Fokussierung auf Interaktions- und Kommunikationskompetenz eine vermittelnde Stellung zwischen Seminar und, wie wir glauben, Supervision ein (vgl. Abb.1). Die Übergänge zwischen Seminar und Training mögen hier in der Praxis fließend sein, ihre jeweilige Akzentuierung auf die Vermittlung von Objekt- bzw. gegenstandsbezogenem Wissen auf der einen und instrumentellem Handlungswissen und Fähigkeiten auf der anderen Seite machen einen zentralen Unterschied aus. Auch reflexives Wissen und reflexive Kompetenzanteile werden sozusagen anteilig immer mitproduziert, weil Wissen immer zur Distanzierung dem bloßen Objekt gegenüber erlaubt. Der eigentliche Ort der Reflexionsproduktion und längerfristig der Herausbildung eines reflexiven Habitus aber ist die Supervision. Wieso?

Die Supervision ist bekanntlich ein Format beruflicher Qualifikation, welches sich gerade nicht im Rahmen produktiver Arbeit bzw. im Profibereich sondern im Kontext sozialer Arbeit

entwickelt hat (vgl. Belardi 1992). Hier wurde sie als Reflexion beruflichen Beziehungsgeschehens entwickelt, welche handlungs- und situationsnah auf die Einübung professioneller Haltung in beruflichen Handlungsfeldern zielte, deren alltägliche Probleme gerade durch Unbestimmtheit, Überdeterminiertheit und Multiperspektivität der Problemgenerierung und -lösung gekennzeichnet waren, also vor allem eines hohes Maß an Selbstorganisation der Profis erforderte und erfordert. Von daher ergibt sich eine interessante Strukturähnlichkeit zu den beruflichen Anforderungsstrukturen im Profitbereich, wie wir sie oben beschrieben haben. Die Ressentiment der Supervision gegenüber als zu „psychologisch“, zu „therapeutisch“, zu „problembelastet“ oder zu „unternehmens- bzw. führungsfeindlich“ haben nur z.T. mit ihrer Geschichte zu tun und beruhen mitunter auf (Selbst-)Missverständnissen (vgl. z.B. Beumer 2003). Aber was qualifiziert Supervision als Mittel der Personalentwicklung bzw. wie qualifiziert sich Personalentwicklung durch Supervision? Diese Frage ist auch für die Supervision keineswegs neu und seit mindestens einem Jahrzehnt virulent und z.T. kontrovers (vgl. Weigand 1995, Gerber-Velmerig, Velmerig 1995, Heuel 2001).

Kurz gesagt: Supervision setzt mittels spezifischer Lernsettings und methodischer Anordnungen einen Möglichkeitsraum zur Etablierung von Distanzierungsmöglichkeiten, zur Einübung eines „fremden Blick“ auf die Routinen beruflichen Handelns. Sie installiert quasi eine Beobachtungswarte, einen „reflexiven Hochsitz“, von der/dem aus das eigene berufliche Handeln in seiner Verwobenheit mit der Organisation, mit den z.T. widersprüchlichen Mandaten und Befugnissen (Aufgaben) der eigenen Rolle(n), mit den Beziehungsdynamiken und mit der eigenen (berufs-)biografischen Mitgift sichtbar und besprechbar werden (vgl. Abb. 2).

Supervision als Reflexion von ...

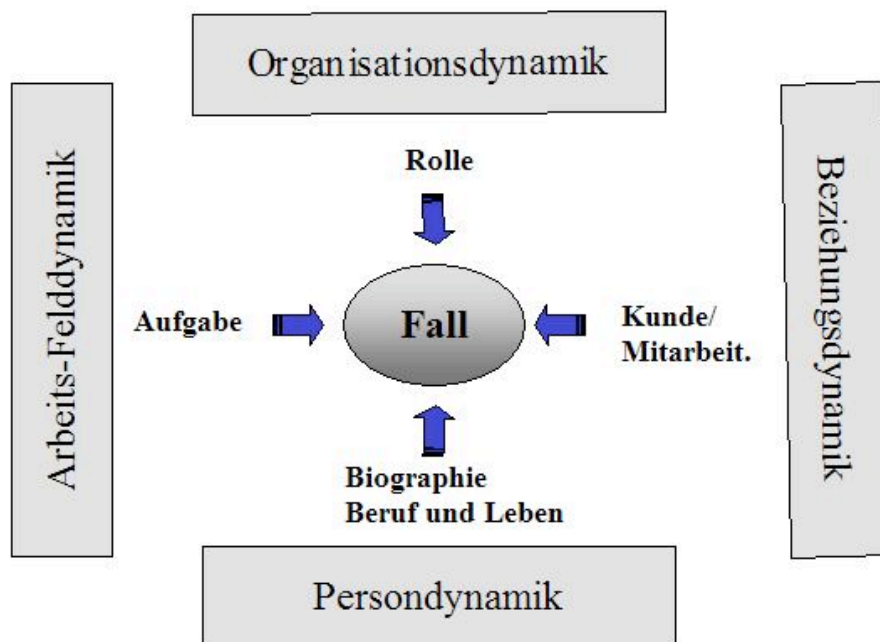


Abb. 2: Multiperspektivischer Fallbezug in der Supervision

Dieser multiperspektivische Zugang zu beruflichen Handlungsproblemen ist sozusagen das Markenzeichen von Supervision, er qualifiziert sie gegenüber den Formaten von Seminar und Training durch seine Offenheit gegenüber „Lehrinhalten“ oder zu vermittelnden Programmen. Supervision setzt sich damit noch mehr als diese einer grundsätzlichen Ambivalenz aus, wenn Wissen und Kompetenz in Organisationen „geschleust“ werden. Einerseits wird damit die Effizienz bei der Erreichung von Organisationszielen erhöht, da die objektiven und subjektiven Strukturen sozusagen in Passung gebracht werden. Andererseits kann der Zuwachs an Wissen, Kompetenz und Reflexion einen kritischen Kontrapart setzen, indem Handlungsroutrinen unterbrochen, das Selbstverständliche hinterfragt, Nebenfolgen kommentiert oder auch andere Handlungsrationitäten außer die der reinen Effizienz kritisch und emanzipativ ins Spiel gebracht werden. An dieser Frage entzündete sich seinerzeit die kontroverse Frage, inwiefern Supervision überhaupt mit der Logik des Profitbereich kompatibel sei (vgl. Diebäcker, 1995, Leuschner & Diebäcker, 1995). Inzwischen dürfte klar sein, dass Supervision immer als „Sinn- und Grenzreflexion“ zu verstehen ist (vgl. Heintel 2000), einschließlich der Grenzen, an die Reflexion selbst stößt, und das nicht nur im Profitsondern genauso im Non-Profitbereich. Nicht zu letzt deswegen, weil die Fragen der Wirtschaftlichkeit und der Organisationseffizienz inzwischen auch den Non-Profit- vor allem den Sozialbereich, eingeholt haben.

Die Frage, die wir hier weiter verfolgen wollen, ist die Konsequenz, die sich *didaktisch* aus der Formaterweiterung von Seminar und Training in der Aus-, Fort- und Weiterbildung durch die Supervision ergibt. Eine wenn nicht gar *die* basale didaktische Arbeitsform der Supervision ist die *Fallarbeit*. Sie hat in der Geschichte der Supervision ihren Ursprung im „Case-Work“ der amerikanischen Sozialarbeit als fallbezogene Fortbildung (vgl. Belardi 1992). Unabhängig von den Entwicklungen in der Supervisionsszene ist seit einigen Jahren im Rahmen der Erwachsenenbildung ein genereller Trend hin zu Formen sozialen, handlungs-, situations- und schließlich subjektbezogenem Lernen zu beobachten, das beratungsorientiert sich um das Konzept der „Fallarbeit“ gruppiert (vgl. Müller 2001, 2003).

4. Fallarbeit zwischen „Erzeugungs-“, und „Ermöglichungsdidaktik“

Um die Logik des didaktischen Zugangs durch Fallarbeit prototypisch zu kennzeichnen kann auf das Begriffspaar Erzeugungs- vs. Ermöglichungsdidaktik zurück gegriffen werden (vgl. Arnold 2001). Etwas vereinfacht sind damit zwei Pole oder besser Logiken didaktischen Arrangements in Lehr-/Lernsituationen auf den Begriff gebracht (vgl. Abb.:3). Im Rahmen einer Erzeugungsdidaktik sind Lernziele und -gegenstände durch den Lehrenden i.W. vorgegeben, Lernergebnisse sind als „richtig“ oder „falsch“ codiert. Mithin ist der Lernprozess durch den Lehrenden gesteuert und somit für den Lernenden fremdbestimmt. Eine solche Didaktik geht von der Leitidee (Fiktion) aus, dass die Lernergebnisse so mehr oder weniger unmittelbar im Subjekt des Lernenden durch didaktisches Geschick und Raffinement zu beeinflussen und zu steuern seien. Die Formate des Seminars und des Trainings sind weitgehend durch eine solche Erzeugungsdidaktik begründet, als es eben um die Erzeugung resp. Vermittlung von nützlichem (aus der Perspektive des Lehrenden) Wissen und brauchbarer Kompetenz geht. Wenn in diesem Rahmen „Fälle“ auftauchen dann bereits in didaktisch aufbereiteter Form, um Wissen zu illustrieren oder Kompetenz idealtypisch einzuüben (etwa im instruierten Rollenspiel)

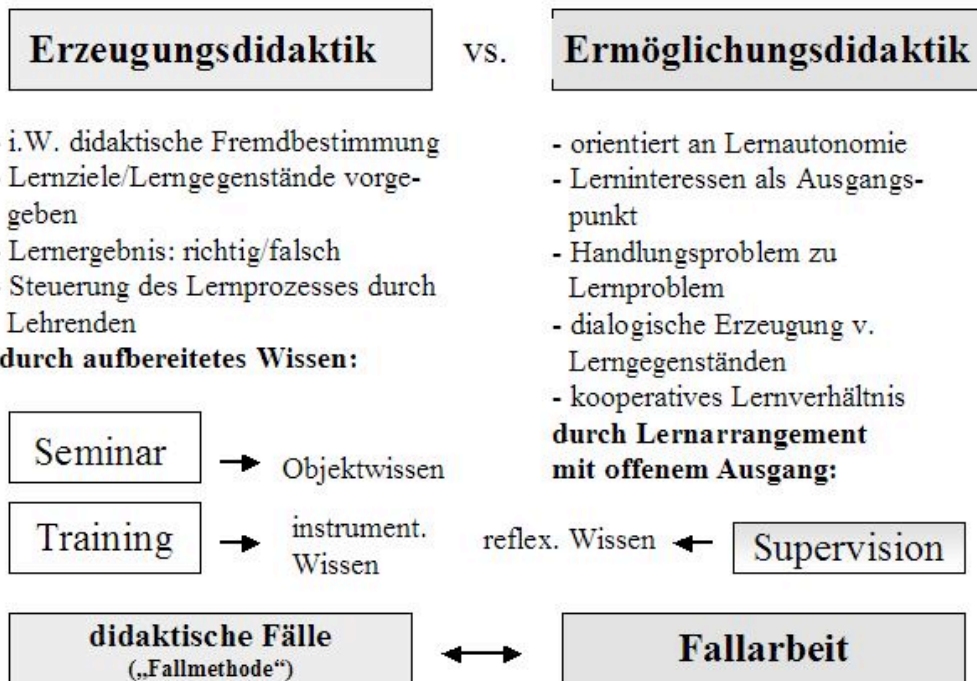


Abb. 3: Die Formate Seminar, Training und Supervision in Bezug zu den „Didaktiken“ vgl. Arnold 2001

Eine *Ermöglichungsdidaktik* geht hingegen von der Einsicht aus, dass Lernen vor allem im Subjekt des Lernenden stattfindet, von außen also nur marginal zu beeinflussen, mithin dass Lernen ein autonomer Prozess ist, der durch die Interessen und die Perspektive des Lernenden gesteuert und begründet wird. Folglich muss Lernen dialogisch und kooperativ als gemeinsamer co-produktiver Prozess verstanden werden. Der Ausgangspunkt für eine Lernsituation ist ein reales Handlungsproblem, welches sich aus dem Lebens- oder Berufsalltag der Lernenden ergibt. Ein solcher Prozess ist im doppelten Sinne offen – erstens an dem Punkt, wo er beginnt und zweitens an dem Punkt, wo er endet bzw. abgeschlossen ist. Dennoch bedarf ein solcher Lernprozess eines didaktisch konstruierten Rahmens bzw. eines Settings, welcher bzw. welches solchermaßen Lernen *ermöglicht*. Die Verantwortung dafür liegt beim Lehrenden. Die Verantwortung für die Inhalte sind indessen kooperativ auf die Lernenden und Lehrenden verteilt, was zugleich diese starren Rollenzuschreibungen auch relativiert. Das heißt aber nicht, dass der Lehrende sich allein auf das methodische Arrangement zurückzieht oder zurückziehen muss; er ist auch in der Rolle des Wissenden bzw. des Wissen-Spendenden, aber eher ad-hoc in freihändigen Beiläufigkeit und nicht dozierenden Pose (vgl. hier die Kritik von Müller an Arnolds etwas überzogenen Vorstellungen, Müller 2003). Unter dieser Optik ist Supervision und erst recht supervisorische Fallarbeit am ehesten von einer solchen didaktischen Haltung und Logik des Ermöglichens und nicht des Erzeugens geprägt. Ermöglicht wird aber nicht allein, dass die Lernenden quasi mit ihren Interessen und Erfahrungen zu Wort kommen, ermöglicht wird vor allem die Produktion von *reflexivem Wissen*, von Wissen, welches „meinen Fall“ für mich handhabbarer aber auch darüber hinaus als einen „Fall von“ verständlicher macht.

Gewiss kann man davon ausgehen, dass beide Logiken Idealkonstruktionen darstellen, auch in einem Training z. B. sollte und muss man sich auf die Lern- und Erfahrungsperspektive der TeilnehmerInnen einstellen und kann nicht nur sein Programm durchziehen.

Bleibt noch zu erwähnen, dass sowohl in der Supervisionsliteratur als auch in der Literatur der Erwachsenenbildung bislang ähnliches didaktisches Prozedere der Prozess- und Ablaufgestaltung der Fallarbeit entwickelt wurden (für die Supervision: z.B. Gaertner 1999, Rappe-Giesecke 1994, für die Erwachsenenbildung: z.B. Ludwig 2003, Ludwig & Müller 2004, Müller 2001). Den Ausgangspunkt bildet in der Regel die Einbringung einer erzählten Fallgeschichte, welche dann im Resonanzraum einer (Lern-)Gruppe mehrschrittig dekonstruiert bzw. durchgearbeitet wird, um die Wahrnehmungsperspektive und Bedeutungszuschreibungen des Falleinringers zu erweitern. Das geschieht in methodischer Hinsicht in sehr variabler und fallabhängiger Art (das reicht von reinen „Textarbeit“, über moderierte Kartenarbeit, bis hin zu psychodramatischen oder Organisationsaufstellungen). So wird die wie auch immer geartete „Urzentrierung“ eines Falleinbringers als „eingeschränkter Blick“ auf eine berufliche Handlungsproblematik methodisch durch „Dezentrierung“, durch das Einbringen von „Gegenhorizonten“ produktiv so „gestört“, dass es dem Akteur schließlich in einem Zustand der „Rezentrierung“ möglich wird, neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

5. Training und supervisorische Fallarbeit. Ein Integrationsversuch

Bis hierhin ist deutlich geworden, dass auf dem Hintergrund veränderter Arbeitsbedingungen Supervision bzw. supervisorische Fallarbeit einen zentralen Stellenwert zur Kompetenzentwicklung betrieblicher Akteure zukommen kann bzw. muss. Die Frage, die wir im weiteren verfolgen ist die, inwieweit das Supervisionsformat resp. supervisorische Fallarbeit mit dem Trainingsformat integrierbar ist, weil nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen Training auch weiterhin in der Vermittlung instrumenteller Kompetenz seinen Stellenwert behalten wird. Das Folgende ist ein Versuch, die beiden Formate, mithin die beiden „Didaktiken“ zu integrieren.

Ein Werkstattbericht:

Seit einigen Jahren wurde im Rahmen betrieblicher Trainingsmaßnahmen der Versuch unternommen eher instrumentelles Lernen systematisch mit reflexiven Lernprozessen, d. h. mit begleitender Supervision, zu verknüpfen.

Inhaltlich konzentrierte sich das Training auf Themen, die in offenen und dynamischen Situationen besonders wichtig geworden sind (s.o.):

1. Gesprächs- und Besprechungsführung in schwierigen Situationen (Grundkurs).
Was früher durch Strukturen vorab geregelt war, muss heute vermehrt an den Schnittstellen im System ausgehandelt werden. Damit wächst die Zahl als auch die Bedeutung von Gesprächen und Besprechungen.
2. Change-Management (Aufbaukurs). Veränderungen schnell und erfolgreich zu managen, ist in den gegenwärtigen Umbrüchen *das* Thema der Zeit.

Die Module variieren je nach Seminartyp und Auftraggeberinteressen.

Methodisch gliedern sich die Trainings in zwei Teile. Im ersten Teil werden Orientierungsgrundlagen und „Denk- bzw. Handwerkszeuge“ eingeführt, ohne die weder wahrgenommen

werden kann, was eigentlich passiert, noch neue Lösungen zu finden sind. Der umfänglichere zweite Teil dient der eigenen *Fallarbeit*.

Dabei wird auf zwei Ebenen gearbeitet ab, in denen der Trainer in verschiedenen Rollen (Dozent, Trainer, Moderator und Supervisor) agiert:

1. *Training erster Stufe: Wissensvermittlung* – Vermittlung von Orientierungsgrundlagen bzw. „Denkzeugen“. Im *seminaristischen Dialog* wird an *Modellbeispielen* gearbeitet (eher „didaktische Fälle“), bei dem die „Denkzeuge“ „begriffen“ werden, sich im Kopf vernetzen. Die TeilnehmerInnen lernen die Funktionen der „Denkzeuge“, ihre Einsatz- und Kombinationsmöglichkeiten kennen. Das ist Training auf die Vermittlung instrumenteller Kompetenz ausgerichtet. Ausgangspunkt für den Lernprozess ist also die vorgeschaltete Wissensvermittlung bzw. die Vermittlung von „Denkzeugen“. Durch sie sollen komplexe Handlungszusammenhänge und Prozesse sozusagen als „einfachster Fall“ entschlüsselbar werden. Die Wissensvermittlung selbst folgt hier noch nach dem Prinzip vom Elementaren zum immer Komplexeren. Was hier gefordert ist, lässt sich gut an Textaufgaben im Matheunterricht vergleichen: *Der richtige Ansatz muss gefunden werden*, der eigentliche „Rechenweg“ (was dann abgearbeitet werden muss, wenn der Ansatz gefunden wurde) ist dann vergleichsweise einfach.

2. *Training zweiter Stufe: Entwicklung von Fähigkeiten*, die „Denkzeuge“ an Beispielen der eigenen Unternehmens- und Führungspraxis anzuwenden und umzusetzen. In der begleitenden *Supervision* werden die konkreten Hintergründe geklärt und wo das eigene Handeln erfolgreich ansetzen kann. Wie an diesem Ansatzpunkt operiert werden muss, wird dann vertieft und ausführlich nach besprochen. Was treibt den Falleinbringer etwa dazu, gerade diesen Fall vorzustellen? Was hat das mit seiner Rolle im Unternehmen zu tun und welche Hintergründe müssen mitgedacht werden. Was löst die Lösung des Falles aus? Wo setze ich in solchen offenen Situationen eigentlich an? - Welche Rolle ist hier gefragt und nehme ich sie an? - Was löst mein Verhalten bei anderen aus? - Welche Zusammenhänge und Faktoren habe ich als mögliche Ursache für unerwünschte Wirkungen meines Handelns übersehen? - Wie verhalten sich eigene und fremde Anteile zueinander? - Welche verdeckten Aufträge und Interessen sind hier unerkannt mit im Spiel? Was ist das Thema unter dem Thema etc.

Auf diese Weise kann im Training mit einem immer reicheren inhaltlichen und methodischen Rüstzeug von relativ einfachen zu immer komplexeren Themen fortgeschritten werden. So wird nicht nur instrumentelle Kompetenz, sondern *die Reflexionsfähigkeit der TeilnehmerInnen systematisch mit entwickelt*. Die beiden Ebenen bedingen einander. Oft wird erst in der Arbeit auf der zweiten Reflexionsebene klar, was auf der instrumentellen Handlungsebene der weiterführende Ansatz ist. Im Zusammenspiel beider Ebenen liegt der Schlüssel intensiven Lernens.

Ein Beispiel: Eine TeilnehmerInnen bringt im Inhouseseminar ein Life-Gespräch ein. Sie wolle mit dem anwesenden Abteilungsleiter sprechen, bei dem sie sich bisher nicht durchsetzen konnte. Die angesprochene Person ist einverstanden. Das Trainingsgespräch missglückt. Darüber ist sie nicht unglücklich: „So ist das mit dem Kollegen immer“. Ihr ging es um eine Art Freischein: „Ihr habt jetzt gesehen, der ist immer so, es liegt nicht an mir“. Genau das war auch die Rückmeldung an sie. Ein TeilnehmerInnen geht schließlich vor und formuliert stellvertretend für die Falleinbringerin das Anliegen für den Abteilungsleiter überzeugend. Anschließend probiert die Controllerin den anderen Gesprächsansatz selbst, hat damit Erfolg und reagiert sehr nachdenklich.

Das Gespräch missglückte nicht wegen der fehlenden Gesprächsführungskompetenz. Weil an diesem Gespräch ein verdecktes Thema abgehandelt und „unbesehen“ eingebracht wurde, kam die Falleinbringerin gar nicht erst auf die Idee, die richtige Gesprächskarte zu zücken. Es war sozusagen von Anfang an dysfunktional angesetzt. *Im reinen Gesprächsführungstraining an sich wären wir hier nicht weitergekommen. Die supervisorische Intervention zugunsten des Trainingsziels führte hier zum nachhaltigen Lerneffekt.*

Die Fälle, die eine begleitende Supervision geradezu provozierten, häufen sich in den Trainings sichtlich. Ohne supervisorisch Fallarbeit wären sie kaum zu bearbeiten. Das betrifft zwei wichtige Themenfelder:

(1) Die Kommunikation an *Schnittstellen der Ablaufprozesse oder bei übergreifender Projektarbeit*: Was passiert da eigentlich, worauf ist dabei alles zu achten? Welche Tools passen hier dazu und wie kann mit ihnen erfolgreich umgegangen werden? Von der nachhaltigen Lösung solcher Fälle hängt heute immer mehr ab und auch kleine Fehler können hier unheilvoll ausstrahlen, weshalb hier besonders sorgfältig gearbeitet werden musste.

Beispiel aus der Sanitärkeramik: Der Leiter des Qualitätswesens bringt den Fall ein, wie die Ergebnisse der Qualitätszirkel den Anlagenfahrern ohne Wissensverluste kommuniziert werden können. Davon, an einer vergleichsweise bescheidenen Stelle (gemessen an den millionenschweren technischen Investitionen) hängt wesentlich mit ab, ob die Gutquote kontinuierlich bei 90 % gehalten und damit die Position des Standortes im Konzernverbund gestärkt werden kann.

(2) *Konfliktträchtige Situationen und schwelende Blockaden nach Umstellungsprozessen*: Scheinbar harmlose Konflikte sind in den nun offeneren Situationen schwerer auszumachen und blockieren Gesamtprozesse. Die Falleinbringer sind davon betroffen, ohne zu ahnen, was damit alles ausgelöst bzw. verbunden ist.

Beispiel: Die Qualitätsbeauftragte eines Konfektionsherstellers kommt mit dem neuen Chef nach einigen Umstrukturierungen nicht klar. Sie fühlt sich zunehmend missverstanden und überrollt. Ihr wird im Laufe ihrer Fallarbeit bewusst, dass sie ihren neuen Chef an dessen Vorgänger (und dessen Verhalten vor der Umstrukturierung) misst, von daher ablehnt und so erst recht auch bei ihm den Konflikt provoziert. Sie übt im Training, wie sie diesen Teufelskreis durchbrechen und das Gespräch mit ihrem Chef suchen kann. In ihrer späteren Rückmeldung bestätigte sie, dass sie in dem Gespräch eine Blockade aufgelöst hat, von der die ganze Leitungsebene erfasst war. Sie selbst gewann an Selbstbewusstsein, trat befreiter auf und erfüllte ihre berufliche Rolle engagierter.

Generell geht vor dem Hintergrund zunehmend offenerer Situationen die Tendenz zu Trainingsfällen, die sich in der ersten Schilderung leicht anhören und scheinbar schnell mit einem Gespräch geklärt werden können. Nach einigen Nachfragen zeigt sich die ganze *Komplexität des Einzelfalls und eine gewisse Komplizierungsrasanz.*

Gerade diese Fälle sind mit purem Gesprächstraining nicht zu lösen. Sie fordern begleitende Supervision geradezu heraus. Die Falleinbringer würden sich vielleicht rein instrumentell „korrekt“ verhalten und dennoch scheitern. Hier wird die begleitende Supervision, die die Reflexion der eigenen Handlungsproblematik und darüber hinaus die eigen Reflexivität als Habitus entwickelt, zunehmend mehr der Retter in der Trainingsnot.

6. Wie greifen Trainings- und Supervisionsprozess ineinander: Was wird wie gelernt?

Der zweistufige Trainings resp. Supervisionsprozess ist freilich nur eine didaktisch-curriculare Trennung. Real dürften die dabei ablaufenden Prozesse ineinander greifen, sich gegenseitig beeinflussen und verstärken. Hier geht es um ihre Verknüpfung und um „Lernsynergien“.

- **„Just-In-Time-Effekt“ und Probehandeln am eigenen Fall:**

Die neuen „Denkzeuge“ werden durch die Supervision in gut geklärten, eigenen Handlungssituationen erprobt und trainiert. Einerseits kann so „just in Time“ am Fall Probehandeln exemplarisch getestet werden. „Just in Time“ bedeutet ja, dass die Module genau im Moment der Montage am Band ankommen. Es entfallen teure Lagerhaltung und mehrfache Bewegung des gleichen Teils. Die einzelnen Erkenntnis- und Erfahrungsschritte erfolgen nicht nach- und getrennt voneinander, sondern an Ort und Stelle, ohne aufwendige „kognitive Zwischenlager“, in denen die Trainingsergebnisse langsam wieder verblassen und irgendwann verschwunden sind.

Andererseits wird nicht nur neues Verhalten geprobt sondern werden neue Zugänge zu den realen Handlungsproblemen der TeilnehmerInnen ermöglicht. Die TeilnehmerInnen erhalten so Rückmeldungen, wie sich ihr Verhalten auf sie selbst und auf ihr berufliches Umfeld auswirken könnte. Der instrumentelle Lerneffekt bedingt, ermöglicht, verstärkt oder erleichtert den reflexiven und umgekehrt.

- **Intervision - Lernen als Gruppenprozess:**

Die bearbeiteten Fälle stehen als Lern- und Trainingsmöglichkeit allen TeilnehmerInnen zu Verfügung. Daran entspinnt sich meist ein lebhafter Erfahrungsaustausch, der über das klassische Sharing systematisch vertieft werden kann. Jeder lernt an eigenen und fremden Fällen. Das hat zum einen eine Entlastungsfunktion für den Falleinbringer, sein Fall ist auch ein potentieller Fall für die anderen. Zum anderen werden die bearbeiteten Fälle auf der offenen Bühne zugleich auf andere virtuelle Szenarien der Handlungspraxis der Gruppenmitglieder bezogen. In einem „inneren Film“ werden der bearbeitete Fall mit diesen kontrastiert, verglichen und quasi auf einer virtuellen Lernebene mitbearbeitet. Über den bearbeiteten Fall hinaus gehen die TeilnehmerInnen in einer „inneren Klausur“ mit sich zu Rate.

- **Die Verdichtung von Erfahrung zu Wissen**

Währenddessen der Start im Trainingsformat vor allem vorab kondensiertes und aufbereitetes Wissen *vermittelt* bzw. im Subjekt *erzeugt*, wird dieser Prozess durch die Fallarbeit quasi umgekehrt. Die Fallarbeit *ermöglicht* die Entfaltung der Komplexität des Falls in seinen Bedeutungsdimensionen und Erfahrungsaufschichtungen. Gleichwohl wird aus „diesem Fall“ ein „solcher Fall“ als die TeilnehmerInnen nicht nur an der Lösung für die singuläre Handlungsproblematik arbeiten, sondern darüber hinaus das Allgemeine daran strukturell verallgemeinern. Die gleichlaufenden oder auch disparaten Erfahrungen steuern in kooperativer Begriffsarbeit auf eine erweiterte Einsicht in die eigenen und anderen Arbeitsverhältnisse zu. Erfahrung wird zu Wissen.

- **Geteilte Expertenschaft**

Die Rolle des Trainers ist im Rahmen eines klassischen Lehr-Lern-Settings noch sehr die des „Erzeugers“ oder Vermittelnden, der den TeilnehmerInnen, als Aufnehmenden, „sein“ Wissen voraus hat. Er ist der Experte für gelingende Kommunikation, das Verhalten der TeilnehmerInnen gibt Anhaltspunkte für das Noch-nicht- oder das Schon-Gelingen des angezielten Verhaltens. Die Fallarbeit löst diese Anordnung auf. Zwar ist der Supervisor noch

der Herr des Settings, des didaktischen Arrangements zur Abarbeitung der Fallarbeit. Aber inhaltlich und thematisch teilt er sich die Expertenschaft mit den TeilnehmerInnen. Seine inhaltliches Wissen, seine Kompetenz tritt an die Seite des Wissens und der Kompetenz der TeilnehmerInnen, die Experten ihrer Situation und Experten vor Ort sind.

- **organisationelles Lernen:**

Die vorgestellten Fälle sind gerade bei *internen* Seminaren in der Regel ziemlich repräsentativ für das Unternehmen und damit von *organisationaler* Relevanz. So wird intensiv *organisationales Lernen* praktiziert, die Organisation lernt gleichsam mit. Auf diese Weise kann sich eine Prozessbegleitung von Veränderungsprozessen in der Organisation vor allem aus diesem Trainingsformat heraus gut entwickeln und Supervision über die Fort- und Weiterbildung hinaus im System implementiert werden.

7. Akzeptanz und Ausblick

Eine systematische Evaluierung des Konzepts ist bislang nicht erfolgt, dennoch verweisen die Rückmeldungen, die der Zweitautor von TeilnehmerInnen seiner Training in den letzten Jahren erheben konnte, auf eine durchweg positive Resonanz. Sinngemäß waren das Folgende:

- dass diese Trainings dort erst richtig anfangen, wo klassische Trainings in aller Regel aufhören, bei der Arbeit an dem, was ihnen unter den Nägeln brennt
- dass die TeilnehmerInnen überrascht sind, wie nahe sie im externen Trainingsraum an ihrer Wirklichkeit arbeiten können, unter idealen Lernbedingungen
- dass sie sich über die intensive Fallarbeit in einer Tiefe untereinander austauschen, die sie sonst nicht erleben. Sie würdigen, dass sie sich auch als Erfahrungsträger einbringen können und alle zum Trainingseffekt beitragen
- dass sich über den systematischen Aufbau der Trainings von der Gesprächsführung bis zum Change-Management die Kreise schließen, sie ein neues Gesamtverständnis von ihrer Arbeit bekommen und damit auch Dinge anfassen, die sie sich zuvor so kaum zugetraut hatten
- In Inhoustrainings kommt noch dazu, dass die TeilnehmerInnen untereinander besser verstehen und das Gefühl haben, mehr als vorher an einem Strang zu ziehen.

Objektiv sprechen also immer mehr Gründe für begleitende Supervision: die Beschleunigung, die damit verbundene Öffnung tradierter Strukturen, die Leistungsverdichtung, die geforderte Fähigkeit, mit offenen und dynamischen Situationen umgehen zu können etc. Subjektiv spricht auf den ersten Blick einiges dagegen.

„Supervision“ löst, für sich genommen, immer noch Vorurteile aus und assoziiert starke Bedenken, gegenüber „gewieften Psychologen“ die Kontrolle über sich zu verlieren. Das passt nicht in das eigene Rollenbild. Coaching mag ja noch gehen, aber Supervision? Supervision scheint zudem, da vor allem in Nonprofitorganisationen etabliert, nichts für „harte Männer und Frauen der Wirtschaft“ zu sein.

Wegen dieser Vorbehalte ist begleitende Supervision zunächst einfach „gemacht“ worden, ohne das Verfahren großartig beim Namen zu nennen. Dabei war immer eine andere, intensive Atmosphäre zu spüren. Das waren die spannendsten Momente im Training, die auch von den TeilnehmerInnen stets als die interessantesten des ganzen Trainings hervorgehoben wurden.

Inzwischen kann auch mit der expliziten Angabe „begleitende Supervision“ gute Erfahrungen gemacht werden, bei Auftraggebern wie TeilnehmerInnen. Es wird jetzt vorher kommuniziert, dass die Supervision das Lernen am eigenen Fall unterstützt. Auf besondere Zustimmung trifft, dass so die Umsetzung *noch im geschützten Raum des Trainings* geübt werden kann, *aber schon mit Blick auf die Realität draußen*. Es gab dadurch bisher auch keine nennenswerten Schwierigkeiten, dass sich die TeilnehmerInnen untereinander öffnen, auch nicht in internen Seminaren.

Die *Auftraggeber* honorieren den mit der begleitenden Supervision möglichen strikteren Zuschnitt des Trainings auf Realsituationen. Ihnen kommt entgegen, dass noch im Training geprüft werden kann, was von dem Gelernten sitzt und was zur sicheren und zeitnahen Umsetzung noch dazu kommen muss.

ErsteilnehmerInnen haben die wenigsten Probleme damit und halten die damit mögliche intensive Realfall-Arbeit ganz normal für Trainings. Sie wundern sich, wenn sie von anderen erfahren, dass dies durchaus nicht üblich ist.

Erfahrene TeilnehmerInnen, auf höherer wie auf mittlerer Führungsebene, schätzen daran einen anderen Aspekt besonders. Da alles in Fluss ist, die Kompetenzen verschwimmen, die Räume offener werden und die alten Klarheiten dahin sind, werden *Strukturen* und *Hierarchien* durch *Räume* und *Rollen* ersetzt. Die alte Anweisungskultur versagt, wenn es auf Selbst- und Mitverantwortung ankommt. Alte Führungstraditionen stoßen sich an neuen und immer noch ungewohnten Herausforderungen. Vieles passt nicht mehr zusammen.

Das führt nicht selten zu Irritationen, zu einem Gefühl zunehmender Ohnmacht, Überlastung, Zerrissenheit und fehlender Orientierung. Das war ihnen vordem, vor allem in dem Ausmaß eher unklar. Viele Führungskräfte fühlen sich der Entwicklung nicht gewachsen und überfordert. Die Reaktionen darauf reichen von größerer Härte zu sich selbst („schließlich werde ich dafür gut bezahlt, das auszuhalten“), von dem Verbergen der Überforderung, bis dahin, noch mehr Arbeit auf sich zu ziehen, von unkontrolliertem Stressverhalten bis zu innerer Kündigung, Zynismus und Burnout-Syndrom.

In den Seminarfällen spiegeln sich solche Tendenzen immer stärker wider. Die begleitende Supervision hilft auch hier zu ordnen, Distanz zu gewinnen, so die eigenen Anteile herauszusortieren und sich wieder Luft wie Klarheit zu verschaffen. Supervision ist hier nicht nur der Retter in der Trainingsnot, sondern auch Türöffner für das Verständnis neuer Rollen in einem stark veränderten beruflichen Umfeld. Sie bringt hier befreiende Klarheit, neue Energie, Entlastung und neues Engagement in der beruflichen Rolle.

Besondere Anforderungen stellt dieses Konzept an den Trainer in der Fallanalyse und in der Steuerung des Trainingsprozesses. Ohne eigene *Erfahrungen in der Prozessbegleitung und Ausbildung in Supervision* ist das kaum möglich. Der Trainer muss immer wissen, in welcher Rolle er agiert und namentlich die Supervision immer wieder am Dachformat Training ausrichten.

Einiges davon mag im folgenden Beispiel deutlich werden, einem zehntätigen Trainingsprozess (auf 5 x 2 Tage über mehrere Monate verteilt) für den Leitungskreis eines größeren Werkes.

An ihm nehmen der Werkleiter und weitere 8 Führungskräfte teil. Die Themen sind zunächst Gesprächsführung, später folgen Moderation/ Besprechungsführung und danach Change-Management. Die Gruppe kennt sich untereinander gut, die TeilnehmerInnen haben einen gemeinsamen „Fallvorrat“. Jeder Fall tangiert jemanden oder alle aus der Gruppe. Der Erwartungsdruck ist groß, die Themen schwierig und auf den ersten Blick sehr speziell.

Während der Arbeit an „äußeren“ Fällen entwickeln sich neue „innere“ Fälle, die mit „versorgt“ werden müssen, um den Trainingsprozess nicht zu gefährden. Hier ist der Trainer über die Realfälle „live“ strategischen Fragen, wichtigen Auseinandersetzungen und schwierigen Entscheidungen zugeschaltet. Er ist jetzt „mitten drin“, die Fallarbeit ist nicht weit weg von ihm, irgendwo in entfernten Unternehmen. Er muss stets Distanz halten und zugleich tief reingehen, um sich ein Bild zu machen und beides gut ausbalancieren, denn das Angebot kombiniert zwei Interventionsformen, die ansonsten getrennt voneinander praktiziert werden. Die Neigung der Gruppe, schon bei der Gesprächsführung auf Fälle abzuheben, die in späteren Modulen besser aufgehoben sind, ist groß. Das Konzept der aufsteigenden Anforderungen muss aber gehalten werden, später wissen das die TeilnehmerInnen zu schätzen. Die Arbeit an den realen Fällen darf sich nicht verselbständigen. Das Trainingsziel hat in allem Vorrang. Zwischendurch muss das Trainingsset, so gut es vorher eingeführt und akzeptiert worden ist, immer wieder auf den Prüfstand.

Literatur:

- Arnold, R. (2001). Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. S. 84-85. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Belardi, N. (1992): Supervision. von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Junfermann.
- Belardi, N. (1994): Zur geschichtlichen Entwicklung: Von der Supervision zur Praxisberatung. In: Pühl, H. (Hg.) Handbuch der Supervision 2. Edition Marhold,
- Beumer, U. (2003). Coaching und Supervision – Modelle zur professionellen Kompetenzentwicklung. In: Der Pädagogische Blick. 11. Jg., H. 3, S. 144-154.
- Diebächer, H. (1995). Chancen und Risiko der Personalentwicklung mit Supervision in Profit-Unternehmen. In: Supervision. Sonderheft, 21-37.
- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2003). Einleitung. In: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrsg.) Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. S.IX-XL. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag.
- Gaertner, A. (1999). Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen. Edition discord.
- Geißler, Kh., A., Orthey, E.M. (1998). Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Gerber-Velmerig, M., Velmerig, C. O. (1995). Supervision – ein Instrument der Personalentwicklung. In: Supervision. Sonderheft. 99-108.
- Heintel, P. (2000). Supervision als Sinn- und Grenzreflexion. In: Pühl, H. (Hrsg.). Supervision und Organisationsentwicklung. S. 20-32. Opladen: Leske und Budrich.
- Heuel, G. (2001). Supervision – ein Element der Personalentwicklung. In: Personal. Heft9, S. 498-501.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Ztschr. für Psychologie. 113. Jg., 210. Band, Heft 4., 154-163.
- Leuschner, G., Diebächer, H. (1995). Briefwechsel: Supervision in Profit-Unternehmen. In: Supervision. Sonderheft. 37-47.
- Ludwig, J. (2003). Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. In: GdWZ 3, s. 119-121.
- Ludwig, J., Müller, K. R. (2004). Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung. `Fallarbeit` als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brüdel, R.,

- Kreimeyer, J. (Hrsg.) Lebensbegeleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. S. 281-306. Bielefeld. Wbv.
- Müller, B. (1993). Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus.
- Müller, K. R. (2001). Fallarbeit. In. Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. S. 114 ff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Müller, K. R. (2003). Das Bildungskonzept `Fallarbeit` im Spiel der Ermöglichungsdidaktik. In. Arnold, R, Schüßler, I. (Hrsg.) (2003). Ermöglichungsdidaktik. S. 120-141. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Orthey, F.M. (2001). Veränderungen, Kompetenzen und Super-Visionen ... Der große Zwang zu kleinen Freiheit: lebenslang. In. Fellermann, J., Leppers, M. (Hg.), Veränderte Arbeitswelt – eine Herausforderung für das Beratungskonzept Supervision. Schriften aus der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. S. 127-141. Münster: Votum Verlag.
- Rappe-Giesecke, K. (1994): Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. Berlin-Heidelberg-New York.
- Supervision – ein Instrument der Personalentwicklung. 2. Deutscher Supervisionstag München. Sonderheft der Ztschr. Supervision. (1995).
- Weigand, W. (1995). Supervision und Personalentwicklung – eine feldübergreifende Kooperation. In. Supervision. Sonderheft. 4-10.