

Vorwort

Astrid Schreyögg

Dieses Buch entstand auf der Basis von Fortbildungsprogrammen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Seit 1996 wurden als Kooperationsprojekt zwischen der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Bayern (Dillingen/Donau) sowie dem bayerischen Kultusministerium auf der einen Seite und der Deutschen Psychologen Akademie des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP) auf der anderen ca. 60 Schulpsychologen ausgebildet. Inhaltlich handelt es sich um Supervisionsausbildungsprogramme für Psychologinnen und Psychologen, in die auch Themenbereiche verwandter Beratungsformen wie Organisationsentwicklung und Coaching integriert wurden. Damit ist Bayern das erste Bundesland, das eine so große Anzahl von Schulpsychologen planmäßig zu Supervisoren ausbilden ließ.

Die meisten Beiträge dieses Bandes stellen Abschlussarbeiten von Teilnehmern des ersten Kurses dar. Die Themen ihrer Arbeiten haben sie selbst bestimmt. Sie wurden von der Kursleitung lediglich gebeten, bei der Themenauswahl ihren Vorlieben, die sie im Verlauf der Fortbildung entwickelt haben, ihren besonderen Interessen und natürlich der Bedarfslage in ihrem beruflichen Umfeld Rechnung zu tragen. So erhält bereits die Art der Themen Aussagen über das, was heute an beruflichen Beratungsformen in schulischen Milieus potenziell angeboten und hier auch nachgefragt wird. Dabei zeigt sich, dass die im Verlauf des Kurses entwickelten Kompetenzen der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie die Anfragen ihrer „Kunden“ die Grenzen der bisherigen Supervisionsdebatte an Schulen erheblich überschreiten. Die aktuelle Situation ist vielmehr so, dass sich traditionelle Formen der Supervision mit Maßnahmen der Personalentwicklung im Sinne von Fortbildung und Coaching verschränken, damit aus diesen Prozessen „die neue, lernfähige Schule“ entstehen kann. So plädieren die Autoren dieses Bandes schon aufgrund ihrer Themenauswahl dafür, dass Supervision und Coaching zur generellen Entwicklung von Schulen dienen soll. Es sei aber schon an dieser Stelle bemerkt, dass die Autoren Beratung in Schulen unterschiedlichen Typs beschreiben, also in Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien, aber auch in Tagesheim- und Förderschulen.

Das Buch gliedert sich in sechs Teile: Im ersten Teil wird Grundlegendes verhandelt. Im ersten Kapitel stelle ich Supervision und Coaching als Beratungsformen begrifflich und mit ihren jeweiligen Wurzeln kurz vor, um sie sodann in einen Rahmen von anderen Veränderungsstrategien an Schulen zu stellen. Im zweiten Kapitel wird von *Friedhelm Wilker* und mir das gelehrte Supervisions-Curriculum präsentiert. Es handelt sich dabei um einen „integrativen“ Ansatz, d.h. um ein Handlungsmodell, in dem eine Vielzahl von Theorien und Methoden angewandt werden. Im dritten Kapitel erläutern *Arthur Engbrecht* und *Bernhard Meißner*, Vertreter des Landesverbandes Bayerischer Schulpsychologen, zuerst die besondere Situation bayerischer Schulpsychologen, die sich in etlichen Punkten von der in anderen Bundesländern unterscheidet. Danach berichten die Autoren über Entwicklungen, die zur Etablierung der aktuellen Ausbildungsprogramme für Supervision geführt haben.

Ab dem zweiten Teil kommen nun die Praktiker zu Wort. Dabei geht es zunächst um Fragen, wie Supervision in der schulischen Hierarchie implementiert werden kann bzw. schon implementiert werden konnte. Im vierten Kapitel stellt *Katharina Schlamp* exemplarisch dar, wie sie anlässlich von Fortbildungen für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter Supervision und Coaching theoretisch und praktisch präsentiert. Die Autorin postuliert, dass diese Veränderungsstrategien in den nächsten Jahren voraussichtlich ein immer stärkeres Gewicht erhalten werden und es deshalb von zentraler Bedeutung ist, Schulleitungen mit diesen Maßnahmen möglichst gut vertraut zu machen. Nur dann werden sie nämlich bereit sein, diese zu bejahen und zu fördern. *Hermann Meidinger* steigt noch eine Stufe höher in der schulischen Hierarchie, indem er sich „in die Höhle des Löwen“ begibt. Er berichtet von Supervision und Coaching bei Schulaufsichtsbeamten. Anlässlich von Seminaren über „Gesprächsführung“ gelang es dem Autor, auch diese Gruppierung für die beiden Beratungsformen zu interessieren. Die Beamten ließen sich sequenzenweise coachen und fanden die präsentierten Arbeitsformen insgesamt sehr nützlich. Entsprechende Effekte belegt der Beitrag von *Detlev Weich* und *Hans-Joachim Röthlein*. Sie berichten zwei Beispiele, in denen Schulaufsichtsbeamte sie baten, zwei Lehrkräfte im Sinne von Personalentwicklung supervisorisch zu begleiten. Die Autoren zeigen sehr eindrucksvoll, dass Amtshilfe dieser Art in manchen Fällen durchaus hilfreich sein kann, in anderen nicht. Das Fazit lautet, wenn sich die Fehlhaltungen bei den betreffenden Lehrern aus ideologischen oder persönlichen Gründen zu stark verfestigt haben, kann Supervision nichts ausrichten. Die Autoren machen aber auch klar, dass diese Art der Amtshilfe ethisch nur dann vertretbar ist, wenn dem Schulpsychologen als Supervisor eine maximale Autonomie seitens der Schulaufsicht zugesichert wird. Er fungiert dann im Status eines organisationsinternen Personalentwicklers aus einer Stabsabteilung.

Im dritten Teil finden wir Beiträge zur Praxeologie von Supervision und Coaching, d.h. es wird von methodischen Innovationen berichtet. *Rita Langhainzl* präsentiert neue Arbeitsformen beim Coaching von Schulleitern. Sie wendet nicht nur unterschiedliche Varianten des Rollenspiels an, sie lässt auch malen, mit Bauklötzen hantieren usw. Sie postuliert, dass Methoden, mit denen das Sprachliche überschritten wird, in bestimmten Phasen der Beratung besonders hilfreich sind. So lässt sich z.B. das Anfangsstadium, wo es um die Erstdiagnostik geht, besonders gut durch Panoramaaarbeit unterstützen. Dabei geht es um die bildliche Darstellung bisher erlebter Lebens- oder Berufsprozesse, die dann gemeinsam mit dem Klienten auszudeuten sind. Im nächsten Kapitel erläutert *Wolfgang Pfeiffer*, dass Supervision mit Hilfe des Mediums Musik erheblich bereichert werden kann. Zunächst zeigt der Autor, wie musiktherapeutische Ansätze für die Supervision adaptiert werden können; sodann entwickelt er musikalische Arbeitsformen, die an erlebnis- und handlungsorientierte Verfahren der Psychotherapie anschließen. In diesem Zusammenhang erfahren wir von einem „Rollenorchester“ oder von musikalischen Arbeitsweisen, mit denen das Rollenrepertoire von Supervisanden erweitert werden kann.

Der vierte Teil beschäftigt sich mit der Supervision von schulinternen „Vertrauensleuten“. *Beate Sitek* gibt uns Einblick in ihre Fortbildungsarbeit mit „Verbindungslehrern“, früher „Vertrauenslehrer“ genannt. Sie zeigt, wie sie die seitens des Ministeriums sehr knapp bemessene Zeit von nur einem Tag Vorbereitung maximal zu nutzen weiß. Die Aufgaben dieser Funktionsträger, die überwiegend im Konfliktmanagement bestehen, rollt die Autorin nicht nur theoretisch auf, sondern sie versucht, in die Fortbildung auch jeweils kleine Sequenzen exemplarischer Supervision zu integrieren. Mit *Hiltrud Schramm* tauchen wir noch tiefer in den schulischen Alltag ein. Sie berichtet über die Ausbildung von Peer-Mediatoren und über die Unterstützung des Projekts an einer Schule. Dabei handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die für die Regelung von Konflikten auf der Schülerebene ausgebildet werden. Die Autorin zeigt, wie sie die Mediatoren durch Supervision bei ihrer Rollenklärung und bei der Implementierung ihrer Funktion im schulischen Kontext durch Supervision unterstützt.

Der fünfte Teil thematisiert Ängste von Lehrern vor der Supervision, aber auch ihre positiven Effekte. Zunächst berichten *Monika Horn* und *Brigitte Namer* von der Supervision des Teams einer gesamten Schule. In den ersten Sitzungen verhielten sich die Lehrkräfte sehr bedeckt. Erst als der Rektor und dann die Konrektorin als Fallgeber fungierten, war das Eis gebrochen, und die Teamsupervision verlief flüssiger. Das Fazit der Autorinnen ist, dass gerade im Teamsetting ein hohes Angstpotenzial zu beobachten ist, dem Supervisoren besonders zu Beginn der Arbeit mit eher kognitiv geleiteten Sequenzen Rechnung tragen sollten. Anderen Berufsgruppen vergleichbar, besteht allerdings auch bei Lehrern eine erhöhte Bereitschaft zur Supervision, wenn sie mit Konflikten

konfrontiert sind. Wie aber *Sabine Hitzler-Leikauf* und *Gertrud Noppeney* berichten, mobilisieren sie auch dann noch ein erhebliches Maß an Abwehr. Dieser sollte man dann mit äußerst sensiblen Arbeitsformen begegnen. Im nächsten Kapitel geht *Pauline Schäferling* der Frage nach, ob angesichts aller dieser Komplikationen Supervision bei Lehrern überhaupt lohnend ist. Vor allem aus der Sicht des Finanzgebers (hier des Kultusministeriums) kann es nicht gleichgültig sein, ob die Supervision nur der „Seelenmassage“ von Lehrern dient oder eher der Erhöhung ihrer Funktionsfähigkeit. Auf dem Hintergrund einer qualitativen Analyse hat die Autorin untersucht, ob Lehrkräfte, die sich supervidieren ließen, tatsächlich Funktionsverbesserungen berichten können. Sie befragte insgesamt sechs Personen in verschiedenen Stadien eines Supervisionsprozesses. Ihr Fazit ist, dass zu Beginn des Prozesses der persönliche Gewinn im Vordergrund steht, im weiteren Verlauf stellt sich aber aus der Sicht der Befragten tatsächlich eine verbesserte Funktionsfähigkeit im schulischen Kontext ein.

Die Autoren des sechsten Teils zeigen, dass Teamsupervision bzw. Teamentwicklung in Schulen immer als Beitrag zur Schulentwicklung zu werten ist. *Bruno-Ludwig Hemmert* berichtet von einem Projekt, bei dem in einer Schule zunächst ein Gesprächskreis etabliert wurde, aus dem sich die Supervision eines Teilteams der Schule entwickelte. Diese Aktion hatte für die übrigen Kollegen einen so anregenden Charakter, dass sich nun 2/3 des Kollegiums ein Wochenende lang trafen, um die Entwicklung der gesamten Schule voran zu bringen. Von einem Schulentwicklungsprojekt in einer Tagesheimschule berichtet *Silvia Matitschka*. Auch hier war der Ausgangspunkt eine Teamsupervision. Aus diesen Zusammenkünften entwickelten sich im weiteren Verlauf allerlei Innovationen in der Schule. Es wurde eine Steuergruppe eingerichtet, eine Mediatorenausbildung für Schüler etabliert usw. Im Beitrag von *Andrea Klement* erfahren wir von einem breit angelegten Schulentwicklungsprojekt. Die Autorin hatte verteilt über drei Jahre in sechs Gymnasien Teilteams supervidiert. Die Veranstaltungen, die mit ausdrücklicher Genehmigung der jeweiligen Schulleitung stattfanden, wurden von der Autorin empirisch evaluiert. Dabei konnte sie die Hypothese belegen, dass selbst die Beratung von Teilteams positive Entwicklungen in den jeweiligen Schulen zur „lernenden Organisation“ befördern kann. *Hans Rammrath* und *Hans Römer* führen uns mitten in das brodelnde Konfliktfeld einer Grundschule. Anhand der Arbeit mit diesem System können die Autoren überzeugend belegen, dass Fälle, in denen die Interaktionen zwischen der Schulleitung und dem Kollegium bereits höhere Grade feindlicher Eskalation aufweisen, am besten durch „Tandemsupervision“ zu bewältigen sind. Dabei arbeitet ein Berater als Teamsupervisor mit dem Kollegium, und der andere fungiert als Coach für die Schulleitung. Sie bleiben aber laufend in fachlich engem Kontakt, um die Parteien langsam wieder zu einem konstruktiven Dialog zu führen. Dieses und noch manches andere ist in diesem Beispiel gelungen, sodass auch hier

von einem Schulentwicklungsprojekt, das einen positiven Prozess befördert hat, gesprochen werden kann.

Mit diesem kurzen Vorwort wird vielleicht schon deutlich, dass es sich um ein vielgestaltiges und spannendes Buch handelt, das uns mit unterschiedlichsten Beratungskonstellationen in Schultypen aller Art konfrontiert.

An dieser Stelle möchte ich noch allen Menschen danken, die am Zustandekommen dieses Buchprojekts in direkter oder indirekter Weise beteiligt waren. Da ist zunächst Herr Ludwig Häring zu nennen, Leiter der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen, der sich sehr umfassend für das Supervisionsausbildungsprojekt unter anderem beim bayerischen Kultusministerium engagiert hat. Außerdem sei Frau Ingrid Frisch gedankt, ehemals leitende Psychologin in der Akademie in Dillingen. Sie hat bei den ersten Programnteilen die Koordination übernommen. Dank gebührt auch den Vertretern des Verbandes bayerischer Schulpsychologen, außerdem der Deutschen Psychologen Akademie, die das Ausbildungsprogramm mit den jeweiligen Dozenten koordiniert hat. Und natürlich möchte ich auch allen Autoren danken, die für dieses Buch einen Beitrag geliefert haben.

Berlin, im April 2000

I. Teil

Grundlagen

1. Kapitel

Supervision und Coaching als Veränderungsstrategien in der Schule

Astrid Schreyögg

Seit Beginn der 90er Jahre zeichnet sich im Umfeld von Schulen ein verstärktes Interesse an Supervision und heute sogar an Coaching ab. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um Aktivitäten von Schulpsychologen, die durch diese Beratungsformen nicht nur einzelne Lehrkräfte oder einzelne Schulleitungen unterstützen wollen, sondern die auf diese Weise die generelle Entwicklung von Schulen zu befördern suchen.

1. Begriffe und historische Genese von Supervision und Coaching

1.1 Supervision

Supervision gelangte nach dem 2. Weltkrieg auf einem Umweg über die Niederlande in den deutschsprachigen Raum. Sie wird heute als *Beratungsform* betrachtet, bei der man *berufliche Zusammenhänge* thematisiert. *Historisch* resultiert sie aus der *Sozialarbeit* und aus der *Psychotherapie*. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren in amerikanischen Großstädten viele Ehrenamtliche zur Unterstützung von Einwanderern und anderen hilfsbedürftigen Personengruppen tätig. Zur Koordination und fachlichen Begleitung dieser Ehrenamtlichen engagierten entsprechende Organisationen fest angestellte Supervisoren im Sinne eines mittleren Managements. Aus diesem Kontext entwickelte sich die amerikanische und später auch die europäische Sozialarbeit, die bis heute eine entsprechende Supervisionspraxis in ihre Ausbildungsgänge integriert (*Weigand 1989; Belardi 1992*).

Im Gegensatz aber zu rein administrativen Aufsichts- bzw. Kontrollfunktionen von Personen des mittleren Managements, der „*administrative supervision*“, wie sie etwa in Banken oder Industriebetrieben existiert, wird diese Form der Supervision als „*clinical supervision*“ bezeichnet (ebd.). Sie ist nämlich inhaltlich primär auf Handlungsbezüge, also Mensch-Mensch-Relationen von Praktikern in sozialen Dienstleistungssystemen zentriert, wie sie für Beratung oder Psychotherapie typisch sind. Clinical supervision zielt darauf, dass Praktiker ihre Handlungsvollzüge „besser“ als bisher gestalten, wobei als Verbesserung im Allgemeinen eine humanere und/oder effektivere Praxis gilt (Schreyögg 1991, 2000).

Im Verlauf der 20er Jahre entwickelten sich auch im Bereich von Psychotherapie Formen von Supervision. Führend war hier zunächst die Psychoanalyse, denn Freud erkannte bald, dass die Lehre psychotherapeutischer Praxis auf Seiten des Therapeuten ausführlicher Auseinandersetzungen mit der jeweiligen Therapeut-Klient-Interaktion bedarf. Dabei galt das Augenmerk besonders den *persönlichen Anteilen* des Therapeuten, die dieser unkontrolliert in die Interaktion mit dem Klienten hinein tragen kann. Dieser bis heute als „*Kontrollanalyse*“ benannte Teil psychoanalytischer Ausbildungen wurde unter der Bezeichnung „Supervision“ später auch in der Lehre anderer Psychotherapieverfahren wie der Gesprächs-, Gestalt- oder Verhaltenstherapie üblich. In der therapeutischen Supervision werden dann vorrangig Beziehungsprobleme des Therapeuten, die sich in der Arbeit mit dem Klienten aktualisieren, analysiert und bearbeitet, damit der Therapeut in Zukunft besser mit dem jeweiligen Klienten arbeiten kann.

Sozialarbeiterische Supervision zentrierte sich in ihren Anfängen thematisch auf die beruflichen Handlungsstrategien der Sozialarbeiter. Sie sollten die Armen möglichst kompetent beraten, damit diese sich immer besser selbst aus wirtschaftlichen Bedrängnissen helfen können. Im Verlauf der 30er und 40er Jahre, als sich die ökonomische Lage in den USA besserte, bestand allerdings die Aufgabe von Sozialarbeitern immer weniger in der Unterstützung bei wirtschaftlichen Problemen. Nun standen psychische Schwierigkeiten der Klientel im Mittelpunkt der Beratung. Aus diesem Grund übernahmen Sozialarbeiter zunehmend therapeutische bzw. therapie-ähnliche Aufgaben.

Im Zuge dieser Entwicklung veränderten sich auch die Perspektiven in der Supervision. Jetzt adaptierten nämlich Sozialarbeiter das in therapeutischen Ausbildungsprogrammen übliche Verständnis von Supervision. Danach ging es kaum noch um Verbesserungen der Beratung im Sinne faktischer Handlungsvollzüge. Nun lag auch hier der Fokus auf der Beziehung Sozialarbeiter-Klient bzw. auf der Person des Sozialarbeiters/Supervisanden mit seinen jeweiligen Übertragungen oder anderen Beziehungsproblemen. So lässt sich behaupten, dass seit dieser Zeit fast eine Verschmelzung von sozialarbeiterischer und psychothera-

peutischer Supervision zu verzeichnen ist. Seitdem orientiert sich jedenfalls die *Konzeptentwicklung von Supervision vorrangig an therapeutischen Modellen* (Schreyögg 1994).

Beschränkte sich Supervision in ihren Anfängen sowohl in der Sozialarbeit als auch in der Psychotherapie auf die *Einzelberatung*, finden wir seit den 70er Jahren Formen von *Gruppensupervision*. Hierbei werden Menschen aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten, aber mit ähnlichen beruflichen Funktionen gemeinsam beraten. Im Verlauf der 80er Jahre setzte sich sogar ein Setting durch, bei dem Menschen aus kooperierenden Arbeitsgruppen gemeinsam beraten werden. Diese als „*Teamsupervision*“ bezeichnete Anordnung deckt sich in wesentlichen Punkten mit Formen der Organisationsberatung, genauer mit der sogenannten Organisationsentwicklung (Pühl 1998).

Besonders durch Teamsupervisionen wurde es aber nun offensichtlich, dass psychotherapeutische Modelle als Basis für die Supervision nicht ausreichen, sondern dass dem organisatorischen Kontext auch in dieser Beratungsform konzeptionell und methodisch Rechnung zu tragen ist. Deshalb wurden zunehmend Supervisionsmodelle entworfen, die eine angemessen breite Theorie- und Methodenpluralität unterlegen (Schreyögg 1991; Buer 1999). Es handelt sich dabei um „integrative“ Ansätze, wie wir sie auch in der Psychotherapie (z.B. Petzold 1993) und in der Pädagogik (Herzog 1982) finden. Als basale Prämisse entsprechender Modellkonstruktionen gilt, dass Anwendungsfälle eine unendliche Vielfalt aufweisen, die nur mit theorie- und methodenpluralen Konzepten abzudecken ist. Psychotherapie, Pädagogik oder Supervision, die sich aber wahllos jeder verfügbaren Theorie und jeder verfügbaren Methode bedient, mündet leicht in einen unreflektierten Eklektizismus. Es entstehen kontraproduktive Effekte, und bei den Klienten, Schülern oder Supervisanden wird Konfusion erzeugt. Zur Vermeidung solcher Phänomene empfehlen einschlägige Autoren die Kreation von Handlungsmodellen, bei denen Theorien und Methoden auf begründete Weise in eine sogenannte *Wissensstruktur integriert* werden. Und ein solches Modell, das ich an dieser Stelle nur in seinen Grundzügen skizzieren kann, liegt auch dem hier dargestellten Supervisionsausbildungsprojekt zugrunde (vgl. Schreyögg 1991, 2000):

(1) Die Basis einer solchen Wissensstruktur bildet ein Metamodell, das erkenntnistheoretische und anthropologische Prämissen enthält. Es dient als Maßstab für alle diagnostischen und methodischen Elemente des Ansatzes. Das bedeutet dann, dass die jeweils angewandten Theorien zur Strukturierung von Praxisereignissen und die Methoden zu ihrer Bearbeitung nicht nach rein pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählt werden, sondern jeweils auch Anschluss an die Prämissen des Metamodells aufweisen müssen. Als Metamodell für die Supervision empfiehlt es sich, bei phänomenologischen Ansätzen Anleihe zu

nehmen, denn sie bieten die umfassendsten und „menschlichste“ Prämissen. Es handelt sich dabei um generelle Aussagen über menschliches Erkennen und menschliches Sein, wenn z.B. der Mensch als Subjekt, als Individuum, als Interaktionspartner anderer Menschen oder als Teil von Systemen charakterisiert wird.

(2) Eine dem Metamodell nachgeordnete Ebene bilden Theorien, die für die Supervision besonders bedeutsam sind. Das sind neben interaktionistischen Konzepten vor allem solche aus der Organisationstheorie. Von allen denkbaren Ansätzen sollte man allerdings immer diejenigen präferieren, die den Prämissen des Metamodells entsprechen. Das bedeutet hier z.B., dass man zirkuläre Kommunikationskonzepte gegenüber solchen, die nur einseitige Kommunikation beschreiben, bevorzugen wird. Die erste Gruppe von Ansätzen trägt nämlich umfassender der Sozialität von Menschen Rechnung.

(3) Die dritte Ebene eines ausformulierten Supervisions-Konzepts besteht in grundlegenden methodischen Anweisungen, welche Ziele mit dem Modell verfolgt werden, welche spezifischen Wirkungen ihm zugeschrieben sind, wie Praxisereignisse in der Beratungssituation rekonstruiert werden, welchen Interaktionsstil der Supervisor praktizieren sollte, und schließlich, wie unterschiedliche Settings vom Supervisor zu handhaben sind. Auch diese Ebene des Modells muss zu den Prämissen des Metamodells in Beziehung stehen. So muss z.B. der Interaktionsstil des Supervisors dem Subjektstatus von Supervisanden Rechnung tragen.

(4) Die basalste Ebene des Supervisions-Konzepts stellt die Praxeologie dar, die auch wieder Bezüge zum Metamodell aufweisen sollte. Wie bei allen Beratungsformen gründet sich auch die Supervisions-Praxeologie auf Formen professioneller Gesprächsführung. Wenn es um Fragestellungen mit prä-rationalen Gehalten geht, empfiehlt sich eine Integration erlebnisorientierter, psychotherapie-naher Methodik etwa aus der Gestalttherapie. Und in Fällen, die ein vorbereitendes Üben erfordern, lässt sich auf handlungsorientierte Arbeitsformen etwa aus dem Psychodrama zurückgreifen. In vielen anderen Supervisions-Situationen ist es unumgänglich, zur Veranschaulichung von komplexen Ist-Situationen oder zur Veranschaulichung von Prozessen mit Medien wie Malstiften oder Bausteinen zu arbeiten.

Heute haben sich supervisorische Aktivitäten weit über die ursprünglichen Felder der Sozialarbeit und der Psychotherapie hinaus ausgedehnt. Wir finden sie derzeit auch in *Betrieben* und *Verwaltungssystemen*. Außerdem hat sich gerade im deutschsprachigen Raum das Feld der Supervision insgesamt stark professionalisiert, d.h. wir finden einschlägige Verbände, Fachzeitschriften usw.