



MASTER THESIS | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Ausbildungssupervision im Hebammenstudium
Eine qualitative Interpretationsanalyse

verfasst von | submitted by
Daria Sopa

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science Supervision und Coaching (MSc)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 992 820

Universitätslehrgang lt. Studienblatt |
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Universitätslehrgang Supervision und Coaching

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Kornelia Steinhardt

Zusammenfassung

Seit langem ist die Ausbildungssupervision in den Bereichen Soziale Arbeit und Psychotherapie als bewährtes und umfassend erforschtes Lehrformat fest verankert. Sie dient dazu, Auszubildende durch das Reflektieren des beruflichen Handelns beim Entwickeln individueller fachlicher Vorgehensweisen zu unterstützen und trotz geringer Praxiserfahrung die Qualität der geleisteten Arbeit zu gewährleisten. In anderen Bereichen, wie etwa der Ausbildung von Hebammenstudent*innen, wird Ausbildungssupervision jedoch selten genutzt, obwohl die hohe emotionale Belastung und erlebte belastende Erfahrungen in den Berufspraktika vermuten lassen, dass sie auch hier sinnvoll sein könnte. Um diese Annahme zu untersuchen, wurde folgende Forschungsfrage formuliert: Wie erleben Hebammenstudierende praktikumsbegleitende Ausbildungssupervision, inwiefern wird sie als unterstützend erlebt und welche Schwierigkeiten sowie Begrenzungen können dabei auftreten?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden zwei Gruppendiskussionen mit Hebammenstudent*innen aus zwei unterschiedlichen österreichischen Bachelor-Studiengängen durchgeführt, wobei ich mich bei der Auswertung der daraus gewonnenen Daten an der Dokumentarischen Methode orientierte.

Zentrale Erkenntnisse zeigen, dass Ausbildungssupervision einen entscheidenden Rahmen darstellt, um Belastungserfahrungen zu erkennen und zu bewältigen. Studierende nutzen diese Gelegenheit, um über besonders herausfordernde Vorkommnisse aus den Berufspraktika zu sprechen. Das Lernformat der Supervision fungiert für die Student*innen als geschützter Raum. Dieser Faktor scheint besonders essenziell zu sein, da der Austausch über emotionale berufliche Erfahrungen für die Auszubildenden eine Herausforderung darstellt und mit dem Gefühl von Scham einhergehen kann. Weiters kann der Aufbau einer zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Supervisand*innen und Supervisor*in den Lerneffekt aus dem Theorie-Praxis-Transfer verbessern.

Die Ergebnisse legen nahe, dass eine gezielte Supervision auch über begrenzte Zeiträume positive Auswirkungen hat, jedoch ein längerer Supervisionsprozess über mehrere Semester die Entwicklung der beruflichen Identität und Professionalität nachhaltiger unterstützt. Insgesamt zeigt diese Forschungsarbeit die Bedeutung der Ausbildungssupervision für die Hebammenwissenschaften auf und betont ihre Rolle bei der Förderung von Professionalität durch den Erwerb von Reflexions- und Kommunikationsfertigkeiten.

THEORETISCHER TEIL

1	Einleitung	3
2	Ausbildungssupervision	8
2.1	Die Anfänge der Supervision in den USA	8
2.2	Abgrenzung der Begriffe Lehr- und Ausbildungssupervision	9
2.3	Setting von Ausbildungssupervision	10
2.4	Ausbildungssupervision – Ziel, Zweck und Funktionen	11
2.5	Fazit	18
3	Reflexion im Hebammenstudium	20
3.1	Belastungserfahrungen bei Hebammenstudierenden	20
3.2	Praxisreflexion	25
3.3	Praxisanleitung und Praxisbegleitung	26
3.4	Englischsprachiger Raum: „clinical supervision“ vs. „supervision clinical skills“	29
3.5	Supervision im Kontext der Hebammenausbildung – ein curricularer Vergleich	30
3.6	Fazit	35

EMPIRISCHER TEIL

4	Methode der empirischen Forschung	36
4.1	Gruppendiskussionsverfahren	36
4.2	Dokumentarische Methode	39
4.3	Reflexion der Forschungsposition	40
5	Darstellung der gewonnenen Daten	43
5.1	Belastende Erfahrungen teilen – „Womit ich ein bisschen gestruggelt hab“	43
5.2	Professionalitätsentwicklung – „Weil man es total reflektiert hat“	53
5.3	Beschreibung von Ausbildungssupervision – „Fitnessstudio für die Seele“	59
5.4	Schwierigkeiten in der Ausbildungssupervision	64
6	Diskussion	69
6.1	Das Erleben von Ausbildungssupervision aus der Sicht von Hebammenstudierenden ...	69
6.2	Ausbildungssupervision als unterstützendes Lernformat	70
6.2.1	Unterstützung durch den Austausch von Belastungserfahrungen aus dem Praktikum	71
6.2.2	Unterstützung durch die Erweiterung der Kommunikationsfertigkeiten und die Vertiefung der Reflexionskultur	72
6.3	Schwierigkeiten und Begrenzungen von Ausbildungssupervision	73
7	Fazit und Ausblick	77
8	Literaturverzeichnis	80
9	Anhang	85

1 Einleitung

Die Ausbildung ist eine Entwicklungsphase, in der die berufliche Kompetenz- und Identitätsentwicklung für den angehenden Beruf im Mittelpunkt steht. Für die professionelle Kompetenzentwicklung ist es wichtig, Fachwissen mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen.

In der österreichischen Hebammenausbildung, die ein dreijähriges Fachhochschulstudium darstellt, beginnen die Student*innen bereits im ersten Semester mit Berufspraktika. Die praktischen Erfahrungen sind ein wichtiger Teil in der Ausbildung und werden üblicherweise in Spitälern und bei freiberuflichen Kolleg*innen absolviert. Das Ausmaß des Praktikums beträgt je Semester zwischen 250 und 385 Stunden, die über einen Zeitraum von 14 Wochen zu absolvieren sind.

Während des Praktikumszeitraums erfolgt die Integration erworbenen theoretischen Wissens in die praktische Erfahrung. Diese Praktikumsphase bietet die Gelegenheit, unter der Anleitung einer Praxisanleiter*in, Erfahrungswerte zu sammeln, sich auszuprobieren und auch Fehler zu machen. Nach dem Abschluss des Studiums und zu Beginn der beruflichen Tätigkeit als Hebamme unterliegt die Fehlerkultur einem Wandel, da Entscheidungsfehler in der Geburtshilfe schwerwiegende Konsequenzen haben können. In diesem Kontext besteht die vorrangige Aufgabe von Hebammen darin, Mütter und Neugeborene gesund und ohne Schaden durch die Schwangerschaft, die Geburt und die Wochenbettzeit zu begleiten. Aus diesem Grund ist das medizinische Fehlermanagement darauf ausgerichtet, Fehler zu verhindern und die Qualität der Versorgung zu gewährleisten.

Die Ausbildungssupervision kann zu einem Zeitpunkt ansetzen, in dem die Fehlerkultur noch offener ist, da Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung medizinische Interventionen nur unter der Anleitung oder in Anwesenheit von Praktikumsanleiter*innen durchführen dürfen. In der Ausbildungssupervision können erlebte Vorgehensweisen aus dem klinischen Umfeld aus verschiedenen Perspektiven untersucht, analysiert und diskutiert werden. Dies bietet den Studierenden eine Lernumgebung, in der sie in einem geschützten Rahmen ihre praktischen Erfahrungen reflektieren können. Auf diese Weise kann die Supervision dazu beitragen, den Transfer von theoretischem Wissen in die praktische Anwendung zu fördern und somit zur Qualitätsverbesserung der beruflichen Kompetenzen beitragen.

Ein weiterer bedeutender Aspekt in der Hebammenprofession besteht in der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Emotionen, da diese eine maßgebliche Rolle im Hebammenberuf spielen. Die Studienlage zeigt, dass Hebammen mit einer großen Variation von starken Gefühlen in Berührung kommen (z. B. Albendin-Garcia 2021; Halperin 2011; König 2011; Love 2016; McCarthy 2021). König hat in ihrer Forschung erhoben, wie stark folgende

Empfindungen zum geburtshilflichen Alltag gehören: Freude, Glück, Zufriedenheit, Last des Mitfühlens, Nervosität, Angst, Ärger und Stress (König 2011, 48 ff.). Die Bandbreite der Emotionen ist also groß und reicht von sehr angenehmen bis zu äußerst belastenden Gefühlen. Diese ausgeprägte Emotionalität, die im Berufsfeld der Hebammen zu beobachten ist, kann durch die intensive zwischenmenschliche Beziehung zwischen der Hebamme und der gebärenden Frau erklärt werden. Für die Begleitung einer Frau in einer so sensiblen Lebensphase wie der Geburt ist ein gewisses Maß an räumlicher und emotionaler Nähe unerlässlich. Dieses gegenseitige Eingehen aufeinander zwischen der werdenden Mutter und der Hebamme erfordert die Fähigkeit zur Empathie seitens des geburtshilflichen Fachpersonals (Albendin-Garcia 2021, 25; Halperin 2011, 388).

Es ist von wesentlicher Bedeutung, eine angemessene Balance zwischen einer empathischen Haltung und einer professionellen Distanz zu wahren. Einerseits ist es notwendig, dass Hebammen eine enge Beziehung zur gebärenden Frau aufbauen, um den intimen Geburtsprozess angemessen begleiten zu können. Andererseits ist es von entscheidender Wichtigkeit, eine gewisse emotionale Distanz zu wahren, um in Notfallsituationen handlungsfähig zu bleiben und medizinische Krisen zu bewältigen. Albendin-Garcia und Halperin beschreiben jedoch, dass eine ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie zu erhöhtem Stress im Berufsfeld führt. Die damit verbundenen überwältigenden Emotionen können die Prävalenz des Burnout-Syndroms erhöhen (Albendin-Garcia 2021, 42; Halperin 2011, 390). Zu viel Empathie kann das Risiko für Burnout erhöhen, durch zu wenig Empathie ist der Beziehungsaufbau zwischen Geburtshelfer*in und Gebärender erschwert (Krens 2005, 7). Diese Diskrepanz kann starke innerpsychische Spannungen bei den Geburtsbegleiter*innen auslösen. Besonders in der Ausbildungsphase fällt es angehenden Hebammen ohne berufliche Erfahrung häufig schwer, diese Balance zu finden (Albendin-Garcia 2021, 39 f.). König beschäftigt sich in ihrer Forschungsarbeit, wie Hebammen ihren Berufsalltag bewältigen und verarbeiten. Sie greift als Beschreibung des hebammenspezifischen Berufsfeldes, den Begriff des „Hochrisiko-Hochsicherheits-Tätigkeitsfeldes“ nach Rall auf. Dieser soll die Komplexität der Tätigkeit in der interdisziplinären Arbeit und dem Erfassen hoher emotionaler Dimensionen widerspiegeln (König 2011, 8).

Im Rahmen des Hebammenstudiums besteht nur begrenzte Zeit und Raum, um existenzielle Emotionen zu verarbeiten und die Erfahrungen, die während der praktischen Ausbildung gemacht werden, zu reflektieren. Während ihrer Praktika nehmen Studierende parallel an Praktikumsbegleitseminaren teil, in denen sie in Kleingruppen Lernziele festlegen und den Transfer von theoretischem Wissen in die praktische Anwendung sicherstellen. Meiner Erfahrung nach ermöglicht die begrenzte zeitliche Rahmen in diesem Umfeld keine umfassende Auseinandersetzung mit der Rolle der Hebamme und den damit verbundenen emotionalen Aspekten, wie sie von König beschrieben werden.

In einer Publikation von Keller, die sich mit dem Thema der Ausbildungssupervision im Hebammenstudium befasst, wird betont, dass die Auseinandersetzung mit Emotionen einen bedeutenden Faktor in der Ausbildung der eigenen Hebammenidentität darstellt (Keller 2022, 64). Die potenzielle Auseinandersetzung mit den individuellen Emotionen erfordert einen vertrauensvollen Rahmen. Es ist in Österreich nicht gängige Praxis, Ausbildungssupervision im Hebammenstudium zu integrieren. Die Untersuchungsergebnisse von Love et al. (2016, 5) verdeutlichen, dass Hebammen das Setting der Supervision als einen „geschützten Raum“ erlebt haben, in dem sie frei von Beurteilung reflektieren konnten. Dies könnte bereits während der Ausbildung eine wertvolle Ressource für angehende Hebammen darstellen, um sich dem emotionalen Aspekt der Hebammenprofession zu widmen.

Schwarz sieht die berufsbezogene Reflexion in der Supervision als Möglichkeit, während der beruflichen Identitätsfindung eigene biografische Bedingungen wie Werthaltungen oder Strategiebewältigung zu externalisieren. Sie vertritt in ihrem Werk „Supervision in der Pflege: Leitfaden für Pflegemanager und -praktiker“ die Meinung, dass Ausbildungssupervision eine Möglichkeit für Studierende darstelle, ihre professionellen Handlungskompetenzen zu entwickeln. Sie appelliert, Gruppensupervision als Teil eines Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesses in Ausbildungsbereichen und Studienlehrgängen zu integrieren (Schwarz 2009, 247).

Neben umfangreichen internationalen Studien über Stress im Hebammenberuf (z.B. Wahlberg 2016, Wright 2018, Albendin-Garcia 2021) sowie Entlastung und Ressourcenaufbau durch Supervision (z.B. Deery 2004, Wallbank 2010, Lavery 2016, Love 2016, McCarthy 2021, Catling 2022) gibt es deutlich weniger Untersuchungen über die Situation von Auszubildenden. Dies wirft Fragen auf, die im Kontext der Ausbildungssupervision von Relevanz sind: Welche Bedeutung haben Belastung und Stress im Hebammenstudium? Inwieweit beeinflussen die anfänglichen und oft intensiven Erfahrungen während des Praktikums die berufliche Entwicklung der Studierenden? Können diese belastenden Erfahrungen im Rahmen der Supervision benannt und bearbeitet werden?

Die Ausbildung könnte eine erste Grundlage für einen positiven Selbstfürsorgeansatz legen. Es ist anzunehmen, dass angehende Hebammen und Geburtshelfer*innen durch die Entwicklung von Achtsamkeit und die Erlangung einer reflexiven Haltung zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn in der Lage sind, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu externalisieren. Dies könnte ihnen in zukünftigen herausfordernden Situationen, wie Notfällen oder komplizierten Geburten, helfen, mit starken Emotionen umzugehen. Es erscheint plausibel, dass die Ausbildungssupervision einen geschützten Raum für die Auseinandersetzung mit starken Emotionen in den Berufspraktika bieten könnte. Dennoch fehlen bisher Forschungsergebnisse, die die Wirkungen von Supervision an Hochschulen im Kontext der Hebammenausbildung untersucht haben.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Wie erleben Hebammenstudierende praktikumsbegleitende Ausbildungssupervision, inwiefern wird sie als unterstützend erlebt und welche Schwierigkeiten sowie Begrenzungen können dabei auftreten?

Der zentrale Fokus dieser Arbeit liegt auf der reflexiven Auseinandersetzung angehender Hebammen mit anspruchsvollen Situationen während ihrer Praktikumszeit. In diesem Kontext wird die erlebte Ausbildungssupervision aus der Perspektive der Studierenden anhand von Gruppendiskussionen rekonstruiert. Das Hauptziel dieser Masterthesis besteht darin, die Erfahrungen von Hebammenstudierenden während der Supervision zu erfassen und im Anschluss zu analysieren, um festzustellen, welche dieser Erfahrungen als förderlich angesehen werden und welche als belastend empfunden werden. Basierend auf dieser Analyse sollen einerseits die möglichen Vorzüge und andererseits die Beschränkungen der Ausbildungssupervision herausgearbeitet werden. Es gibt eine große Bandbreite an Funktionen, die der Ausbildungssupervision zugeschrieben werden. Dazu gehören die Lern- und Kontrollfunktion, Selbstfürsorgefunktion und die Funktion die Reflexionsfähigkeit zu stärken. Angesichts dessen, dass die emotionale Ebene einen großen Rolle für den Hebammenberuf spielt, lege ich den Fokus meiner Arbeit auf den Aspekt der Selbstfürsorgefunktion in der Supervision während des Hebammenstudiums.

Diese Masterthesis umfasst insgesamt sieben Kapitel. Nach der Einleitung führt das zweite Kapitel in die Grundlagen der Ausbildungssupervision ein. Es beginnt mit einem historischen Überblick über den Ursprung der Supervision in den USA, um die Wurzeln dieser Praxis zu verstehen. Dabei wird auch die Abgrenzung der Begriffe „Lehr-“ und „Ausbildungssupervision“ erläutert, um ein klares Verständnis für die spezifische Rolle der Ausbildungssupervision zu schaffen. Zudem wird das Setting der Ausbildungssupervision beleuchtet, um die Umgebung, in der diese stattfindet, zu verstehen. Das Kapitel vertieft sich weiter in die Ziele, den Zweck und die verschiedenen Funktionen der Ausbildungssupervision, um die Bedeutung dieser Praxis für die professionelle Entwicklung der Studierenden zu verdeutlichen. Schließlich fasst das Fazit dieses Kapitels die wichtigsten Erkenntnisse zusammen und legt die Grundlage für die folgenden Untersuchungen.

Das dritte Kapitel setzt den Fokus auf die Frage, welche Formen Reflexion und Anleitung zur Reflexion im Hebammenstudium annimmt. Aufbauend auf den beschriebenen Belastungserfahrungen, mit denen Hebammenstudierende konfrontiert sind, werden anschließend die Formen der Reflexion in Theorie und Praxis, erläutert. Des Weiteren wird die Bedeutung von Praxisreflexion und Praxisanleitung diskutiert sowie ein Vergleich von Supervisionskonzepten im englischsprachigen Raum vorgenommen. Mit einer beschreibenden Übersicht über das

derzeitige curriculare Supervisionsangebot in österreichischen Fachhochschulen im Studienlehrgang „Hebamme“ schließt das Kapitel ab.

Kapitel vier widmet sich dem empirischen Teil der Arbeit und beschreibt die durchgeführte Forschung, um einen Einblick in die praktische Umsetzung der Ausbildungssupervision im Hebammenstudium zu geben. Das empirische Vorgehen der Datenerhebung orientiert sich an den Prinzipien der qualitativen Gruppendiskussion und die erhobenen Daten werden angelehnt an die dokumentarische Methode ausgewertet. Im Kapitel fünf werden die gewonnenen Daten in vier Kategorien unterteilt und dargestellt.

Das sechste Kapitel fasst die Schlussfolgerungen aus der gesamten Arbeit zusammen. Es bietet eine umfassende Antwort auf die Forschungsfrage, wobei die wichtigsten Erkenntnisse und Implikationen diskutiert werden. Abschließend werden im siebten Kapitel ein dazugehöriges Fazit und Ausblick dargelegt.

Mit dieser Arbeit wird angestrebt, einen Beitrag zum Verständnis der Ausbildungssupervision im Hebammenstudium zu leisten und deren Rolle in der professionellen Entwicklung von Hebammenstudierenden zu beleuchten.

2 Ausbildungssupervision

Um der Forschungsfrage angemessen nachzugehen, ist es erforderlich, im Theorieteil dieser Arbeit ein tiefgehendes Verständnis von Ausbildungssupervision zu entwickeln. Dieses Kapitel beginnt mit einer kurzen Darstellung der historischen Wurzeln von Ausbildungssupervision. Es werden die Entstehungsstränge in den Vereinigten Staaten sowie die Etablierung der Supervision in Österreich skizziert. Eine klare Abgrenzung zwischen Lehr- und Ausbildungssupervision wird beschrieben, zudem werden die möglichen Settings dargestellt, in denen Ausbildungssupervision Anwendung findet. Nach dieser grundlegenden Einführung werden die Ziele, Zwecke und Funktionen der Ausbildungssupervision im Detail beleuchtet, um ihre Bedeutung für die Bildungspraxis zu ergründen.

2.1 Die Anfänge der Supervision in den USA

Die berufsbezogene Supervision, wie wir sie heute kennen, hat ihre Wurzeln in der Ausbildungssupervision im Sozialbereich. Die historischen Ursprünge finden sich in den USA wieder. Die Vorgänger von Supervisorinnen und Supervisoren waren die sogenannten „paid agents“. Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer starken Zuwanderung in Nordamerika. Viele verarmten Familien bekamen monetäre Unterstützung und Zuspruch der sogenannten „friendly visitors“. Um die Verwaltung der finanziellen Mittel zu kontrollieren, wurden Wohlfahrtseinrichtungen gegründet. Diese Hilfseinrichtungen waren für die Verteilung der finanziellen Gelder zuständig und wiesen den hilfebedürftigen Familien „freundliche Besucher*innen“ zu. Diese sollten im besten Fall den Familien Hilfe bei Themen wie Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, Sauberkeit in den Häusern, Lebenshaltungskosten, verlassene Ehefrauen, Kochen und Einkaufen gewährleisten. Die Arbeit mit den sozial benachteiligten Familien erwies sich für die „friendly visitors“ als psychisch belastend, wodurch es schwierig war, freiwillig Helfende zu gewinnen und zu halten. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurde die Tätigkeit der Mitarbeiter*innen der Wohlfahrtseinrichtungen, den sogenannten „paid agents“, erweitert. Neben der administrativen Tätigkeit wie der Verwaltung und Zuweisung von Geldern kam die Anleitung der Ehrenamtlichen hinzu. Von den „bezahlten Mitarbeitern“ bekamen sie nun zusätzlich Führung und Ausbildung (Kadushin 1990, 5 f.). So entstanden zur gleichen Zeit die Berufsfelder der Sozialarbeiter*innen und Supervisor*innen.

Anfang des 20. Jahrhunderts erkannte man, dass im Sozialbereich ein größeres Wissensfundament erforderlich ist, um die benachteiligten Familien effektiver zu unterstützen. Es etablierten sich allmählich Kurse in Sozialarbeit an höheren Schulen und den Fakultäten für Soziologie und Volkswirtschaftslehre an Universitäten. Damit wurde der Grundstein für eine fundierte Fachausbildung gelegt. In den Dienststellen wurden die Auszubildenden weiterhin von „agent-

supervisors“ begleitet (Kadushin 1990, 6). Die Aufgaben der Supervisor*innen wurden wie folgt definiert:

„... der agent-supervisor organisierte, dirigierte und koordinierte die Arbeit von Besuchern und, paid agents‘, er gab Beratung, schulte und bildete ‚visitors‘ und ‚paid agents‘ in der Ausübung ihrer Arbeit und unterstützte und motivierte sie im Fall von Entmutigung und Enttäuschungen. Die drei Hauptbestandteile der gegenwärtigen Supervision wären somit den Aufgaben des frühen, agent-supervisors‘ gleichzusetzen. Die Fallakte war das wichtigste Instrument in der Supervision“ (Kadushin 1990, 13).

Als Hauptaufgaben der Supervisor*innen werden hier Fallsupervision mit dem Fokus auf Arbeitskoordination, Fort- und Weiterbildung der „friendly visitors“ und „paid agents“ sowie mentale Unterstützung genannt.

2.2 Abgrenzung der Begriffe Lehr- und Ausbildungssupervision

Schon in den frühen Formen der Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit war die Supervision im Kontext der Ausbildung integriert. Heute findet man verschiedene Begriffe, die Supervision in Ausbildungen beschreiben. Ausbildungssupervision und Lehrsupervision sind Formate der reflexiven Supervision, die starke Ähnlichkeiten aufweisen. Für ein umfassenderes Verständnis möchte ich diese zwei Begrifflichkeiten voneinander abgrenzen.

Laut Hassler erfolgt Ausbildungssupervision überwiegend in medizinisch-sozialen Ausbildungsstätten (Hassler 2011, 23). Im Gegensatz dazu steht Hassler zufolge Supervision mit Auszubildenden im beraterischen Kontext (Supervision, Coaching oder Organisationsentwicklung) als Lehrsupervision (ebd., 19).

Van Kaldenkerken legt die Definition der Lehrsupervision wie folgt dar:

„Lehrsupervision ist die professionelle Begleitung, Anleitung und Kontrolle von Ausbildungskandidaten mit dem Ziel, das Beratungsformat Supervision zu lernen, die dazu gehörende professionelle Identität und Rolle zu entwickeln, die ersten Praxisfälle mit Fallsupervision zu begleiten, fachlich zu unterstützen und zu kontrollieren und den Kunden trotz Ausbildungssupervision eine gute Leistung zu garantieren“ (Van Kaldenkerken 2016, 58).

Van Kaldenkerken zufolge werden in einschlägigen Fachpublikationen die Begriffe „Lehrsupervision“ und „Ausbildungssupervision“ oft synonym verwendet (Rappe-Giesecke 2009, Van Kaldenkerken 2016). Dies wird von Witte stark kritisiert, denn Lehrsupervision hat als Zielgruppe ausgebildete Fachkräfte, die zum vorhandenen Grundberuf ein supervisorisches Handwerk erlernen. Im Rahmen ihrer supervisorischen Ausbildung absolvieren sie Lernsupervisionen sowie auch Lehrsupervisionen. Lernsupervisionen sind Supervisionen, die sie selbst zu Übungszwecken leiten. Lehrsupervisionen sind demgegenüber solche, an denen sie teilnehmen, um die Erfahrungen, die sie während ihrer Ausbildung machen, zu reflektieren (Witte

2018, 461). Ausbildungssupervision richtet sich hingegen an Studierende, häufig aus Disziplinen wie Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Pflege und Hebammenwesen, Logopädie sowie Ergotherapie.

In der Lehrsupervision erfolgt instruktive Anleitung und die Vermittlung von Fachwissen. Darüber hinaus spielen die Selbstreflexion und Selbsterfahrung eine entscheidende Rolle. Die Lernenden werden dazu angeleitet, ihr eigenes Denken, Handeln und ihre persönlichen Erfahrungen zu reflektieren und zu hinterfragen. Dadurch wird ein tieferes Verständnis der eigenen Fähigkeiten und Grenzen entwickelt. Zwei weitere wichtige Aspekte der Lehrsupervision sind die Auseinandersetzung mit den Rollen als werdende*r Supervisor*in oder Therapeut*in und die berufliche Identitätsentwicklung. Ein wesentlicher Bestandteil ist auch die Reflexion und Nachbetrachtung der eigenen Praxis. Hierbei werden konkrete Situationen und Erfahrungen analysiert, um daraus zu lernen. Ein weiterer Aspekt der Lehrsupervision stellt die Qualitätssicherung dar. Die Supervisand*innen werden von Lehrsupervisor*innen begleitet, sodass sichergestellt ist, dass die Lernenden qualitativ hochwertige Arbeit leisten.

Neben diesen Aspekten haben Lehrsupervisor*innen auch eine wichtige Vorbildfunktion für die Lernenden, die diesen als Anleitung dienen können, um ihre eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln (Van Kaldenkerken 2016, 58).

Die Ausbildungssupervision und die Lehrsupervision sind im Wesentlichen äquivalente Konzepte, die sich lediglich in Bezug auf die Zielgruppe unterscheiden. Die Lehrsupervision konzentriert sich auf die Begleitung von Auszubildenden im psychotherapeutischen Kontext sowie von Auszubildenden im Bereich der Supervision und des Coachings. Die Ausbildungssupervision dient dazu, Studierenden die Möglichkeit zur Reflexion ihrer ersten beruflichen Erfahrungen zu bieten. Die Lehrsupervision kann sowohl in Einzelsitzungen als auch in Gruppen durchgeführt werden, wobei die finanzielle Verantwortung in der Regel bei den Studierenden liegt. Die Ausbildungssupervision wird jedoch am häufigsten in einer Gruppenkonstellation durchgeführt, möglicherweise weil die Bildungseinrichtung die Kosten trägt. In der Literatur wird oft darauf hingewiesen, dass ein häufiges Hindernis für die Durchführung hochwertiger Ausbildungssupervision die begrenzten finanziellen Ressourcen sind (Fehlinger 1997, 342; Belardi 2020, 210).

2.3 Setting von Ausbildungssupervision

Meiner Erfahrung nach findet Supervision in der Ausbildung oft im Mehrpersonenformat, der sogenannten Gruppensupervision, statt. Diese Praxis lässt sich wie bereits angesprochen vermutlich dadurch erklären, dass im Ausbildungskontext eine hohe Anzahl von Supervisand*innen vorhanden ist und finanzielle Ressourcen begrenzt sind. Es gibt jedoch auch vereinzelt

die Möglichkeit, Einzelsupervision oder Einzelcoaching in Anspruch zu nehmen oder die Formate zu kombinieren. In diesem Kapitel werde ich mich jedoch auf die Beschreibung des Gruppenformats beschränken, da ich in meiner Erhebung mit diesem Setting gearbeitet habe.

Belardi beschreibt das Gruppensetting als Beratungsangebot, in dem die einzelnen Gruppenmitglieder in keinem direkten gemeinsamen Arbeitszusammenhang stehen. Der dazugehörige Fachbegriff „Stranger Group“ beschreibt, dass die Gruppenmitglieder außerhalb der Supervision in keinem Näheverhältnis stehen, einander in diesem Sinn also „fremd“ sind. Der Vorteil der Stranger-Group-Methode besteht darin, dass durch die erhöhte Anonymität unter den Supervisand*innen die Hemmschwelle, über Fehler und Schwächen zu sprechen, reduziert wird (Belardi 2020, 131).

In der Supervision im Rahmen der Ausbildung entfällt dieser Stranger-Group-Effekt. Die Studierenden kennen einander recht gut, je nachdem in welchem Semester die Supervision stattfindet. Jedoch finden die Praktika der Auszubildenden in unterschiedlichen Praktikumsstellen statt. Insofern kann zumindest in Hinblick auf das Arbeitsverhältnis von einer gewissen „Fremdheit“ gesprochen werden, da die Supervisand*innen hier in keinem direkten Zusammenhang stehen.

Von einer idealen Gruppengröße spricht man, wenn die Anzahl der Supervisand*innen zwischen drei und ca. 15 Personen liegt. Schreyögg ist der Meinung, dass bei einer Gruppengröße über 15 Personen die Arbeitsdichte zu hoch wird, sodass die Themen nicht mehr qualitativ bearbeitbar sind (Schreyögg 2012, 241; Belardi 2020, 131).

2.4 Ausbildungssupervision – Ziel, Zweck und Funktionen

Im diesem Abschnitt werden die in der Fachliteratur beschriebenen Ziele und Zweck von Supervision in der Ausbildung dargelegt. Des Weiteren wird das Spannungsfeld, in dem sich der*die Supervisor*in im Ausbildungskontext befindet, beschrieben.

Die Bereitstellung von Ausbildungssupervision an Hochschulen erfolgt stets in enger Verbindung mit einem begleitenden Praktikum. Dabei wird die Supervision sowohl in Form von Blockveranstaltungen als auch kontinuierlich während der gesamten Praktikumsphase angeboten. Durch die Supervision erhalten die Auszubildenden die Möglichkeit, in einem professionellen Rahmen ihre beruflichen Erfahrungen und Herausforderungen zu reflektieren. Sie werden dazu angeregt, über ihr Handeln, ihre Einstellungen und ihre Entscheidungen kritisch nachzudenken. In der Ausbildungssupervision werden Lernende bei der Interpretation theoretischer Konzepte und Modelle unterstützt, damit sie diese erfolgreich in den praktischen Kontext ihres Berufs übertragen können. Des Weiteren bietet die Supervision Unterstützung und Anleitung bei der Bewältigung schwieriger oder komplexer Fälle aus der beruflichen Praxis. Die

Auszubildenden erhalten Feedback, alternative Perspektiven und Lösungsvorschläge, um angemessene Entscheidungen treffen zu können (Fehlinger 1997, 342). Gotthardt-Lorenz erweitert den Zweck der Supervision durch die Kultivierung einer vertieften Kompetenz des Verstehens. Nach ihrer Auffassung bedingt die Supervision „... zwangsläufig immer wieder eine Konfrontation mit den eigenen Denkstrukturen, eine Sichtung der dazugehörigen Emotionen und ein Verstehen im Rahmen der organisationalen und gesellschaftlichen Zusammenhänge“ (Gotthardt-Lorenz 2013, 7).

Ausbildungssupervision ist eine spezielle Form von Supervision, die Gotthardt-Lorenz wie folgt definiert:

„Dort wird besprochen, wie das bis dahin gelernte, professionelle Handeln umgesetzt wird, wo Widersprüche und Fragen an das gelernte professionelle Prozedere auftauchen“ (Gotthardt-Lorenz 2013, 7).

Das Format Ausbildungssupervision stellt diesen Reflexionsprozess in den Rahmen der institutionellen Ausbildungsstätte. Protzel beschreibt diese Reflexionsarbeit als eine kritische Überprüfung der gesammelten Praxiserfahrung (Protzel 2020, 437). Dewey bestätigt diese Erläuterung des Konzepts der Reflexion, indem er reflektierendes Denken als einen analytischen Prozess bezeichnet. In seinem Verständnis braucht es eine gewisse Offenheit der Reflektierenden, um sich auf Reflexionsprozesse einzulassen. Er beschreibt diesen Aspekt folgendermaßen: „Reflektierendes Denken bedeutet Bereitwilligkeit, einen Zustand der Unsicherheit zu ertragen und die Bildung eines Urteils aufzuschieben, um weiter zu forschen“ (Dewey 1951, 14).

In der Ausbildungssupervision wird diese Reflexionsarbeit angestrebt, um die Professionalitätsentwicklung von Studierenden zu fördern und Qualitätssicherung zu gewährleisten. Laut Van Kaldenkerken werden dabei verschiedene Elemente wie Fachberatung, Supervision, Weiterbildung/Training und Selbsterfahrung angewendet (Van Kaldenkerken 2014, 75 f.).

Van Kaldenkerken beschreibt folgende Ziele der Ausbildungssupervision:

„Ziel von Ausbildungssupervision ist es, die neue professionelle Identität zu entwickeln, die erste eigene Praxis begleiten zu lassen, damit die eigene Professionalisierung zu unterstützen und dem Kunden trotz der noch geringen praktischen Erfahrungen eine gute Leistung zu garantieren“ (Van Kaldenkerken 2014, 75).

Zur Gewährleistung der Qualitätsstandards trotz limitierter praktischer Erfahrung werden in der wissenschaftlichen Literatur zwei grundlegende Aspekte der Ausbildungssupervision identifiziert. Es handelt sich hierbei um die Lern- bzw. Ausbildungsfunktion einerseits und die Kontrollfunktion andererseits.

Der Zweck der Ausbildungsfunktion liegt laut Protzel darin, die beruflichen Kompetenzen Studierender zu erweitern (Protzel 2020, 441). Hassler nennt als berufsspezifische Kompetenzen die Aneignung von Rollen- und Handlungskompetenzen (Hassler 2004, 19). Bezugnehmend auf die Supervision in der Hebammenausbildung werden von Keller in einer Publikation in der deutschen Hebammenzeitschrift folgende Inhalte der Supervision zur Entwicklung der Rollenkompetenz erwähnt:

„Rollenreflexion als Studierende im Praktikum und als angehende Hebamme, Reflexion und Kompetenzerwerb bei der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen [...], Sprach- und Umgangskulturen in Familien mit und ohne Migrationshintergrund kennenlernen (Entwicklung interkultureller Kompetenzen), Problem- und lösungsorientierter Umgang mit Konfliktsituationen im Arbeitsalltag, Reflexion persönlicher Muster und Anteile im Umgang mit Herausforderungen in der praktischen Tätigkeit, Reflexion biografischer Anteile in der Bedeutung für das aktuelle Handeln im Berufsalltag, Unterstützung des Kompetenzerwerbs im Bereich der Selbstfürsorge und im Umgang mit emotionalen Belastungen, Auseinandersetzung mit kontinuierlichen Rückmeldungen und Bewertungen innerhalb des Studiums und der Anleitung“ (Keller 2022, 66).

Neben der Lernfunktion wird in der Fachliteratur sehr häufig die Kontrollfunktion der Supervisorin oder des Supervisors genannt (Donner 1997, 354; Fehlinger 1997, 329; Rappe-Giesecke 2009, 6; Hassler 2011, 100). Fehlinger betont etwa, dass die Ausbildungssupervision zwei hauptsächliche Aufgaben hat: erstens die Vorbereitung der Auszubildenden auf die praktische Umsetzung ihrer beruflichen Tätigkeiten und zweitens die Übernahme einer Kontrollfunktion zur Gewährleistung der Qualität (Fehlinger 1997, 329).

Auch Hassler unterstreicht in ihrem Leitfaden für Ausbildungssupervision und Lehrsupervision die Wichtigkeit der Kontrollfunktion neben der Ausbildungsfunktion. Gemäß Hassler sollte eine Rückkoppelung zwischen Supervisor*in und der Ausbildungsstätte initiiert werden, sobald erkennbar wird, dass die Supervisand*innen die festgelegten Lernziele nicht erreichen, was sich potenziell auf ihre Beurteilung auswirken könnte (Hassler 2011, 100).

Als verantwortliche Supervisorin oder verantwortlicher Supervisor unterhält man eine vertragliche Beziehung mit der Ausbildungsinstitution, in der man sich zu einem vereinbarten Auftrag verpflichtet.

Die Zahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Ausbildungssupervision ist verhältnismäßig gering. Die Fachzeitschrift „Supervision“ hat sich in den Jahren 1988 und 2005 mit diesem Thema auseinandergesetzt und zwei Ausgaben veröffentlicht, die der Supervision in der Ausbildung gewidmet sind. Das Schwerpunktthemenheft der Zeitschrift „Supervision“ im Mai 1988 beschäftigt sich mit der Betrachtung von Supervision in der Ausbildung im Kontext der Hochschulausbildung von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen. In dem fachlichen Beitrag „Lernen, was Supervision ist“ beschreibt Berker die Komplexität, in der sich die Supervisor*innen in diesem Beratungsformat bewegen. Er erweitert die übliche Triade der

berufsbegleitenden Supervision, bestehend aus den Elementen „Person – Klientel – Institution“, um den Faktor der Praktikumsstelle (Berker 1988, 52).

Im Kontext der Hebammenausbildung lassen sich diese Elemente konkretisieren zu „Hebammenstudierende – Gebärende – Fachhochschule – die Praktikumsstelle im Krankenhaus“. Dadurch werden in der analytischen Reflexion zwei Institutionen miteinbezogen: die Fachhochschule, in der die Supervisand*innen die Rolle der Lernenden einnehmen, und die Praktikumsstelle, in der die Supervisand*innen sowohl die Rolle der Professionellen als auch die der Lernenden einnehmen. Van Kaldenkerken bestätigt die Darstellung von Berker hinsichtlich der Komplexität. Sie beschreibt das Zusammenspiel dieser vier Parteien als einen „Viereckskontrakt“, der zu einem erhöhten Spannungsfeld führt, da sich die Supervisor*innen allen Beteiligten gegenüber verpflichtet fühlen (Van Kaldenkerken 2014, 76).

Die Ausbildungssupervision ist in das Format einer Lehrveranstaltung eingebettet, in der üblicherweise keine Noten vergeben werden, sondern eine abschließende Teilnahmebestätigung ausgestellt wird. Obwohl also keine Bewertung wie in anderen Lehrveranstaltungen erfolgt, kann wie bereits erläutert die Supervisorin oder der Supervisor eine Kontrollfunktion ausüben und ggf. über den Lernerfolg oder Lernschwierigkeiten der Studierenden berichten. Eine positive Bestätigung der Teilnahme setzt voraus, dass die Studierenden in der Lehrveranstaltung eine Mindestanwesenheit von 80 % aufweisen. Dieses obligate Anwesenheitskriterium generiert einen verpflichtenden Rahmen. Welche Effekte dieser Rahmen auf die Supervision hat, bedarf einer vertieften Forschung.

Fehlinger und Donner äußern Kritik am bestehenden Modell und argumentieren, dass Kontrollfunktion und Reflexion unvereinbar sind (Donner 1997, 354; Fehlinger 1997, 329). Fehlinger befürchtet, dass die Supervisand*innen in ein Verhaltensmuster zurückfallen könnten, das durch Bewertungen aus vergangenen Schulerfahrungen geprägt ist. Anstatt sich auf einen Reflexionsprozess einzulassen, könnte die Supervisand*in „eine Performance abliefern“, um sich vor der Supervisor*in zu beweisen (Fehlinger 1997, 330).

Belardi zufolge existiert keine einheitliche gesetzliche Regelung bezüglich der Durchführung von Ausbildungssupervision. Seiner Auffassung nach ist die Qualität der Supervision zu wenig durch einheitliche Standards gesichert. Die Begleitung von Supervisand*innen, die in der Ausbildung typischerweise vornehmlich mit dem Erwerb theoretischen Wissens beschäftigt sind, kann als äußerst herausfordernd erachtet werden, da ihnen das aktive reflektierende Betrachten ihres beruflichen Handelns oft schwerfällt. Ein weiteres Dilemma in der Ausbildungssupervision, wie von Belardi aufgezeigt, liegt in der supervisorischen Kompetenz der ausführenden Beraterinnen und Berater. Lehrveranstaltungen, die reflexive Elemente beinhalten, werden in

der Regel von angestellten Lehrenden durchgeführt, deren Expertise im Bereich der Supervision begrenzt ist (Belardi 2020, 133).

Van Kaldenkerken beschreibt den Einfluss der Rollenübernahme des*der Supervisor*in auf die Gestaltung der Ausbildungssupervision ganz ähnlich wie Belardi. Wenn der*die Supervisor*in der fachlichen Beratung einen hohen Stellenwert beimisst, stehen die Rollen des*der Lehrer*in oder Weiterbildner*in im Vordergrund. Dies hat ihrer Meinung nach den Effekt, dass aufgrund der fehlenden reflexiven Aspekte auch für die Supervisand*innen die Betrachtung der unterschiedlichen Elemente von Person, Funktion, Rolle und Kontext in den Hintergrund gedrängt werden (Van Kaldenkerken 2014, 76).

Fehlinger erkennt den Mehrwert darin, dass der*die Supervisor*in durch den Einsatz von gezielten Fragestellungen den Auszubildenden Unterstützung bietet, um einen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Gemeinsam werden in der Supervision auf einer Metaebene mit dem Blick auf das ganze System alternative Handlungsoptionen erarbeitet. Dadurch lernen die Auszubildenden, adäquate Entscheidungen zu treffen und ihre berufliche Kompetenz kontinuierlich zu erweitern. Fehlinger kritisiert die fehlenden finanziellen Mittel für diese Art von Supervision (Fehlinger 1997, 342).

Die Funktion des Fragestellers oder der Fragestellerin wird im Rahmen der Supervision häufig als eine Haltung des „Nicht-Wissens“ bezeichnet. Durch diese Haltung ist es möglich, mit unvoreingenommenen Fragestellungen tiefer in das Thema einzusteigen, als würden Ratschläge und Empfehlungen gegeben. Protzel umschreibt die Funktion der Fragesteller*in als die Rolle der Impulsgeber*in. Sie definiert die Funktion des*der Supervisor*in als eine primäre Rolle des*der Impulsgeber*in mit profunder Fachexpertise. Es herrscht die Ansicht vor, dass die Methode, mithilfe gezielter Fragestellungen Impulse zu setzen, besser dazu geeignet ist, die Studierenden bei der Selbstentdeckung ihrer individuellen Ressourcen und Potenziale zu unterstützen, als das Geben von Ratschlägen (Protzel 2020, 441). Retzer beschreibt die empfohlene Haltung des*der Supervisor*in wie folgt:

„Er verkündet [...] keine Feststellungen, die als Weisungen verstanden werden könnten, sondern verbleibt in der Position des machtlosen, lediglich bescheidenen anfragenden Beobachters und erhält sich damit die Möglichkeit des Anstoßes neuer Ideen“ (Retzer 1990, 360).

Die Fertigkeiten, die nötig sind, um eine solche Haltung einzunehmen, gehören zur Fachkompetenz¹ einer Supervisorin, eines Supervisors. Wie bereits eingangs des Kapitels erwähnt, erfolgt allerdings Ausbildungssupervision häufig durch Lehrende, denen einschlägige

¹ Die Konzeption von Fachkompetenz erfolgt gemäß der Definition von Petzold (2007, 428) als „Wissen um den Theorie- und Forschungsstand des [supervisorischen] Fachgebietes“.

supervisorische Fachkompetenz fehlt. Das birgt gewisse Nachteile. Derzeit gibt es in Österreich nur eine Hebamme mit supervisorischer Fachkompetenz. Zieht man, um hier Abhilfe zu schaffen, in Betracht, fachfremde Personen als Supervisor*innen einzusetzen, ist es unumgänglich, sich die Frage zu stellen, welche Rolle Feldkompetenz² bei der Ausbildungssupervision spielt und wie Supervisor*innen ohne einschlägige Berufserfahrung die Feldkompetenz der Hebammentätigkeit entwickeln. Können Supervisor*innen Auszubildende qualitativ begleiten, ohne diesen Beruf selbst ausgeübt zu haben?

Im fachlichen Diskurs unter Supervisor*innen gibt es hier unterschiedliche Positionen. Es besteht keine einheitliche Meinung darüber, ob Supervisor*innen über Wissen des spezifischen Berufsfeldes der Supervisand*innen verfügen sollten. In einem Austausch von vier Supervisor*innen, der in der Fachzeitschrift „Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation“ veröffentlicht wurde, wird die Komplexität dieser Frage deutlich (Jahn/Klinikhammer/Nolten/Weigand 2014, 55 ff.).

Hassler vertritt eine dezidierte Auffassung bezüglich der Frage nach der Feldkompetenz im Rahmen der Ausbildungssupervision. Ihrer Ansicht nach ist es zwingend erforderlich, dass der*die Supervisor*in über sowohl Feldkompetenz als auch Fachkompetenz verfügt. Dies begründet sie damit, dass nur durch diese Kompetenzen die beruflich festgelegten Standards zur Förderung der Professionalitätsentwicklung erfüllt werden können (Hassler 2011, 29).

Federn sieht in der Feldexpertise der*die Supervisor*in eine „Netzfunktion“, wie er sie nennt. Er verwendet hier die Metapher eines Sicherheitsnetzes, wie es bei Zirkusattraktionen üblich ist, wenn Akrobat*innen in großer Höhe arbeiten. Die Netzfunktion „Feldexpertise“ soll der Supervisand*in Angst nehmen, ihr Vertrauen und Sicherheit geben. Federn ist der Meinung, dass dies nur möglich ist, wenn der*die Supervisor*in über Erfahrungen und Wissen aus dem Tätigkeitsfeld der Supervisand*in verfügt (Federn 1990, 33).

Van Kaldenkerken schließt sich den vorherigen Meinungen an, wonach es für Supervisor*innen im Ausbildungskontext notwendig ist, über Feldexpertise zu verfügen. Nur wenn Ausbildungssupervisor*innen über Feldexpertise mit aufgearbeiteten Erfahrungen verfügen, kann eine qualitative Supervision gewährleistet werden, denn:

„Sie unterstützen Berufsanfänger in der Aneignung der Profession und der Rolle mit Fachkenntnis, einem supervisorischen Repertoire und dem Wunsch den Nachwuchs in die Profession gut einzuführen, indem man sie an den eigenen Erfahrungen teilhaben lässt“ (Van Kaldenkerken 2014, 78).

² Die Begrifflichkeit der „Feldkompetenz“ wird gemäß der Definition von Petzold (2007, 428) als „Wissen um die Bedingungen des Feldes“ konzeptualisiert. Im Rahmen der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung bezieht sich „Berufsfeld“ auf den Tätigkeitsbereich der Hebamme, wobei der Fokus dieser Arbeit auf die spezifischen Aspekte der Geburtshilfe gerichtet ist.

In Bezug auf die Ausbildungssupervision scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass Feldkompetenz grundlegend ist, um effektiv mit Studierenden zu arbeiten. Allerdings ist es auch mit potenziellen Gefahren verbunden, wenn der*die Supervisor*in eine Person vom Fach ist. Witte betont das Risiko einer „Meister-Schüler-Beziehung“, bei der die Meisterperson ungewollt zu stark in die Rolle der Lehrenden gezogen wird und es zu einer Bewertung von Fähigkeiten durch berufsspezifische Qualifikationen kommt (Witte 2018, 461). Diese Entwicklung könnte, wie von Van Kaldenkerken beschrieben, dazu führen, dass die reflektierende, supervisorische Funktion in den Hintergrund gedrängt wird und die Ausbildungssupervision zu einer reinen Praxisanleitung wird (Van Kaldenkerken 2014, 76).

In der Ausbildungspraxis könnte sich dies als eine anspruchsvolle Gratwanderung für die Ausbildungssupervisor*innen erweisen, wie auch von Belardi betont wird, der die Fähigkeiten in der Rolle der Lehrer*in neben der Feld- und Fachkompetenz als zusätzliche bedeutende Kompetenz ansieht. Er führt die Lehrer*innenrolle auf eine persönlichere Ebene, vergleichbar mit jener einer Vertrauensperson, die einem Beistand in schwierigen Lebenssituationen leistet. Unter diesen Gegebenheiten könnte laut Belardi die Ausbildungssupervision ein Kernelement des Studiums darstellen (Belardi 2020, 133).

In der Folge werde ich detaillierter auf die Zwecke, die in der Ausbildungssupervision erfüllt werden sollen, eingehen:

Rappe-Giesecke beschreibt als einen wichtigen Bestandteil der Ausbildungssupervision die Begleitung der Lernenden in einem Professionalisierungsprozess. Durch die Supervision werden sie dabei unterstützt, eine neue, berufliche Identität zu entwickeln. Dies beinhaltet die kontinuierliche Erweiterung und Vertiefung ihrer Fähigkeiten und ihres Verständnisses der Berufspraxis. Der Professionalisierungsprozess zielt darauf ab, die professionelle Reife und Expertise der Lernenden zu stärken und ihre berufliche Identität zu festigen (Rappe-Giesecke 2009, 5). Auch Fehlinger sieht in der Supervision eine Unterstützung bei der Entwicklung der beruflichen Identität Auszubildender. In diesem Zusammenhang geht es darum, ethische Grundsätze und Werte, die für die berufliche Tätigkeit relevant sind, zu vermitteln. Die Auszubildenden werden sensibilisiert für moralische Dilemmata und lernen, ethisch verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (Fehlinger 1997, 342). Darüber hinaus sieht Fehlinger in der Ausbildungssupervision die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung der Auszubildenden. Sie ermöglicht ihnen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und gezielt daran zu arbeiten (ebd.).

Hege postuliert als weiteres Ziel der Ausbildungssupervision die Funktion der Psychohygiene für Studierende. Dabei verweist Hege auf die Möglichkeit der psychischen Entlastung der

Lernenden durch die Reflexion ihrer eigenen Rollen in personenzentrierten Tätigkeiten (Hege, 1988, 5 f.). Gerade in Berufen, in denen starke Widersprüchlichkeiten im Arbeitsauftrag der Klient*innen oder emotionale Involviertheit bestehen, kann die Reflexion als Betrachtung der Situation aus der Metaebene eine entlastende Ressource sein (Effinger 2015, 129). Auch Siebolds misst der Ausbildungssupervision eine stark entlastende Funktion bei. Sie sollte einerseits ein Instrument darstellen, um eine bessere Balance zwischen Studium, Beruf und Familie herzustellen. Andererseits, so Siebold, kann durch das Thematisieren extremer Belastungssituationen die Rate von Studienabbrüchen oder Verlängerung der Studienzeit gesenkt werden (Siebolds 2005, 54).

Insgesamt bietet die Ausbildungssupervision den Auszubildenden einen strukturierten Rahmen zur Förderung ihrer beruflichen Kompetenzen, der Reflexionsfähigkeit und der Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig trägt sie zur Qualitätssicherung und professionellen Ausübung des Berufs bei (Fehlinger 1997, 342).

Zum Kontext der Hebammenwissenschaft gibt es lediglich einen Beitrag, der sich mit der Thematik der Ausbildungssupervision beschäftigt. In dem aktuellen Fachzeitschriftenbeitrag mit dem Titel „Supervision im Hebammenstudium: Reflexionsräume“, veröffentlicht in der „Deutschen Hebammenzeitschrift“, hat die Hebamme und Supervisorin Bianca Keller die Ziele und Inhalte von Supervision während des Studiums zusammengefasst. Sie sieht in der Supervision während der Praxisanteile einen Theorie-Praxis-Transfer, der zur Qualitätsentwicklung des professionellen Handelns führt. Die Auseinandersetzung mit den Praktikumserfahrungen führt neben der Erweiterung der Reflexions- und Kommunikationskompetenz auch zu einer Persönlichkeitsbildung durch die Bildung der neuen eigenen Rolle im Hebammenberuf. Supervision entlastet durch Psychohygiene und hat dadurch einen selbstfürsorgenden Aspekt, was den Studierenden auch dabei hilft, früh klare Grenzen, zwischen der Erhaltung der mentalen Gesundheit und der Überforderung, zu setzen. Keller sieht es für die weitere berufliche Tätigkeit als hilfreich an, wenn Hebammenstudierende bereits im Studium das Instrument Supervision kennenlernen (Keller 2022, 67).

2.5 Fazit

Die historischen Ursprünge der Supervision gehen in den USA Hand in Hand mit der Entwicklung der sozialen Arbeit. Die erste Institutionalisierung von Supervision fand in der Begleitung von „Caseworkern“ statt. Das Konzept der Casework-Arbeit breitete sich von Amerika nach Österreich aus. Damals lag auf der Kontrolle der Caseworker*innen, die ihre Tätigkeit der Begleitung sozial schwacher Familien gerade frisch aufgenommen hatten, das Hauptaugenmerk der Aufgaben von Supervisor*innen.

Infolge dieser historischen Entwicklungen erfüllt die Ausbildungssupervision bis in die Gegenwart eine Funktion, die nicht nur Reflexion, sondern sowohl Kontroll- als auch Überwachungsaspekte umfasst. Dieses Phänomen begründet die häufig in der Fachliteratur hergestellte Verbindung zwischen der Ausbildungssupervision und der Gewährleistung beruflicher Qualität. Wenn die Durchführung der Supervision nicht durch externe Berater*innen, sondern vielmehr durch Lehrende innerhalb der eigenen Institution erfolgt, kann die Kontrollfunktion aufgrund deren pädagogisch-fachlicher Expertise verstärkt in den Vordergrund treten. In der Ausbildungsphase sammeln Auszubildende ihre ersten praktischen Erfahrungen. Die Supervision spielt hier eine bedeutende Rolle, indem sie diese Erfahrungen unter Einbeziehung von lehr- und kontrollorientierten Elementen begleitet. Im Kontext der Hebammenausbildung kann es für den*die Supervisor*in eine Herausforderung darstellen, die Rollen des*der Lehrer*in, Kontrolleur*in, Hebamme und Supervisor*in in einer ausgewogenen Balance zu vereinen und stellt ein beständiges Spannungsfeld dar. Durch die reflektierte Auseinandersetzung mit beruflichen Erfahrungen initiiert sich ein Entwicklungsprozess hin zur Ausformung einer neuen beruflichen Identität. Diesen Prozess zu begleiten und gleichzeitig eine Kontrollfunktion auszuüben, gestaltet sich als anspruchsvoll. Das Nebeneinander beider Funktionen wird daher sehr kritisch betrachtet.

Was sehr selten Erwähnung findet, ist der entlastende Faktor von Ausbildungssupervision in Form von Psychohygiene. Da die Hebammenprofession häufig von starker Emotionalität und außergewöhnlichen Situationen geprägt ist, sollte die Ressource der Supervision gerade als entlastender Faktor einen hohen Stellenwert haben. Um dies deutlicher zu veranschaulichen, möchte ich in dem folgenden Kapitel auf die Belastungen der Hebammenstudierenden und die Rolle der Reflexion in der Hebammenausbildung eingehen.

3 Reflexion im Hebammenstudium

Reflexion im Rahmen des Hebammenstudiums stellt einen essenziellen Aspekt in der Ausbildung angehender Hebammen dar. Die österreichische Fachhochschulen (FH) Hebammenausbildungsverordnung schreibt die „Selbstreflexionsfähigkeit“ als eine Kompetenz für ausgebildete Hebammen vor (Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit und Frauen 2016, 4). Um die Supervision in der Hebammenausbildung zu erforschen, ist es sinnvoll, andere Ausbildungsformate, die der Reflexion dienen, zu identifizieren und sie mit der Supervision im Kontext der Hebammenausbildung zu vergleichen. Die Struktur dieses Kapitels ist so gestaltet, dass sie einen umfassenden Einblick in die Praxisreflexion im Hebammenstudium ermöglicht. Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand zu Belastungserfahrungen bei Hebammenstudierenden aufgezeigt, da diese einen wesentlichen Kontext für die Notwendigkeit der Praxisreflexion bilden. Anschließend wird die Praxisreflexion vor allem in Hinblick auf deren Bedeutung und Wirkung näher beleuchtet. Um Praxisreflexion von ähnlichen Lehrveranstaltungsangeboten abzugrenzen, wird die Bedeutung von Praxisanleitung und Praxisbegleitung im Hebammenausbildungskontext beschrieben. Des Weiteren werden die Konzepte „Clinical Supervision“ und „Supervision Clinical Skills“ aus dem englischsprachigen Raum verglichen. Dieser internationale Vergleich ermöglicht es, die Praxisreflexion im Hebammenstudium in Österreich in einen globalen Kontext zu setzen.

Abschließend wird in diesem Kapitel das aktuelle Angebot von Supervision in der Hebammenausbildung in ganz Österreich überblicksmäßig präsentiert. Ein curricularer Vergleich der acht Fachhochschulen ermöglicht eine Übersicht und zeigt die verschiedenen Herangehensweisen auf, wie das Konzept von Supervision in der Ausbildung verstanden und umgesetzt wird. Als Grundlage dafür dienen die Lehrveranstaltungsbeschreibungen auf den Internetseiten der jeweiligen Fachhochschulen.

3.1 Belastungserfahrungen bei Hebammenstudierenden

Einige Forschungsarbeiten haben sich in jüngerer Zeit intensiv mit der Identifizierung von Stressfaktoren bei Studierenden im Bereich der Hebammenwissenschaft beschäftigt (Bradshaw 2018; McCarthy 2018; Rezaei 2020). Untersuchungen bezüglich der Belastungen im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie werden in dieser Analyse ausgeklammert, um eine Verzerrung durch die außergewöhnlichen Herausforderungen durch diese konkreten Umstände zu vermeiden.

Das primäre Ziel einer qualitativen Studie, durchgeführt von Bradshaw et al. (2018), lag darin, die Erfahrungen von Studierenden im Bereich Hebammenwissenschaft während ihrer praktischen Ausbildungsphasen zu erfassen. Innerhalb dieses Vorhabens wurden sowohl Faktoren

herausgearbeitet, die von den Studierenden als Bereicherungen in ihrer Ausbildung empfunden wurden, als auch erlebte Belastungsfaktoren identifiziert und entsprechend benannt.

Eine hier genannte belastende Erfahrung ist das Fehlen stärkender Beziehungen zu den Hebammen in der Praktikumsstelle. Hingegen hat ein positiver Beziehungsaufbau mit der Praxisanleiter*in die Lernerfahrung deutlich verbessert. Es benötigt Zeit, um das Hebammenpersonal in der Praktikumsstelle kennenzulernen, was durch einen weniger hektischen Stationsalltag erleichtert wird (Bradshaw 2018, 214). Rezaei et al. bestätigen in ihrer Forschung, dass eine schlechte Kommunikationskultur zwischen Praxisanleiter*innen und Student*innen zu einer hohen Stressbelastung führen kann (Rezaei 2020, 8).

Außerdem waren Anzeichen von Misstrauen seitens der Praxisanleiter*innen, die etwa darin bestehen können, dass den Studierenden wenig oder gar keine Verantwortung übertragen wird, hinderlich für die professionelle Entwicklung von Hebammenstudent*innen. Es fehlte die Möglichkeit, selbstwirksam zu sein und dadurch Selbstbewusstsein aufzubauen (Bradshaw 2018, 214). Das Fehlen von Vertrauen oder umgekehrt eine überfürsorgliche Haltung der Praxisanleiter*innen beeinträchtigen stark den Lernprozess (ebd., 216).

Weitere Erschwernisse waren Unklarheiten über die strukturellen Rahmenbedingungen, die für die Studierenden für ihre Orientierung bei Arbeitsabläufen und das Übernehmen von Verantwortung hinderlich waren. Die Unterschiede in den medizinischen Abläufen in verschiedenen Spitälern führen dazu, dass es eine Herausforderung ist, sich auf neue Arbeitsabläufe einzustellen (Bradshaw 2018, 214). So kann zum Beispiel die Verabreichung von Infusionen oder Medikamenten nach unterschiedlichen Standards als verwirrend erlebt werden. Ein weiterer immenser Stressfaktor ist es, wenn Student*innen neben den Praktikumsanteilen parallel andere Aufgaben zu bewältigen hatten, wie zum Beispiel die Durchführung eines Abschlussprojektes. Es ist herausfordernd, das Berufsleben mit den akademischen Verpflichtungen in Einklang zu bringen (Bradshaw 2018, 215).

Im Rahmen der Forschungsarbeit von Bradshaw et al. wurde eine Gruppe Hebammenstudierender im Verlauf ihrer Praktikumsphasen mit sechs Reflexionstagen, die als „Protective Reflection Time“ (PRT) bezeichnet wurden, begleitet. Aufgrund der Beschreibung der Reflexionstage wird vermutet, dass es sich um ein vergleichbares beratendes Format wie das der Ausbildungssupervision handelt. Die PRT wurde von den Teilnehmer*innen als wertvoll angesehen, um über ihre klinische Praxis nachzudenken und Erfahrungen in einem sicheren Rahmen auszutauschen. Dennoch gab es auch Herausforderungen, wie die Freistellung vom Praktikum für die PRT und die Schwierigkeit, spezialisierte Hebammen mit Erfahrung in dieser Art der Reflexion zu finden. Einige Hebammenstudierende empfanden die Reflexionstage negativ, da

sie die Zeit lieber zur Erholung genutzt hätten. Reflexion wurde als wesentlicher Bestandteil der Hebammenausbildung betrachtet, um das Verständnis der Praxis, die emotionale Intelligenz, den Transfer von Theorie in die Praxis und die Selbstwirksamkeit zu fördern. Die PRT ermöglichte den Teilnehmer*innen den Austausch über Erfahrungen in einem sicheren Umfeld und stärkte die Gruppenidentität, was zur Bewältigung von Stress beitrug. Insgesamt wurde die PRT als wertvoll und unterstützend für die berufliche Entwicklung der Studierenden angesehen (Bradshaw 2018, 216).

Die Forschung von McCarthy et al. aus dem Jahr 2018 widmet sich der Untersuchung von Stress und Bewältigungsmechanismen bei Pflege- und Hebammenstudierenden. Bradshaw vertritt die Meinung, dass die Belastungen von Hebammenstudierenden mit jenen von Pflegestudierenden gut vergleichbar sind (zit. nach Bradshaw 2018, 213). Stressfaktoren, im Sinne von Herausforderungen und Widrigkeiten, beeinflussen die Studierenden sowohl kognitiv, emotional, physiologisch als auch verhaltensbezogen. Laut McCarthy et al. liegen Stressquellen in den klinischen, akademischen und finanziellen Aspekten des Studiums. Die Betreuung von Patient*innen wird als Hauptstressfaktor im klinischen Bereich identifiziert, begleitet von Herausforderungen in den Beziehungen zu klinischen Kolleg*innen und Ausbilder*innen. Die Studierenden identifizieren sich stark mit ihrer Verantwortung in der Patient*innenbetreuung und fürchten, Fehler zu machen und Schaden anzurichten. Hebammenstudierende berichten dabei von einem höheren Stressniveau im Vergleich zu Studierenden der allgemeinen Krankenpflege (McCarthy 2018, 199).

Des Weiteren sind die Beziehungen zu klinischen Kolleg*innen und Ausbilder*innen von besonderer Bedeutung. Die Studierenden erleben Herausforderungen wie fehlende Unterstützung, Ablehnung und Zurückweisung seitens des klinischen Personals. Oftmals müssen sie unangenehme Aufgaben übernehmen, um die Zustimmung ihrer Praxisanleiter*innen zu erhalten. In akuten Situationen wie Notfällen fehlt den Studierenden oft die emotionale Unterstützung durch das klinische Personal. Die Beziehungen sind durch mangelnde Empathie und fehlendes Verständnis gekennzeichnet (McCarthy 2018, 200).

Der akademische Bereich birgt ebenfalls Stressfaktoren wie überfüllte Klassen, langweilige Vorlesungen und eine hohe Arbeitsbelastung aufgrund von Prüfungen und Hausarbeiten. Insbesondere Studierende, die außerhalb ihres Studienlandes geboren wurden, sind finanziell stark belastet und mit begrenzten finanziellen Mitteln und hohen Studiengebühren konfrontiert (ebd., 200).

Zusammenfassend zeigen die Studien von McCarthy, Bradshaw und Rezaei sehr ähnliche Forschungsergebnisse. Es wird deutlich, dass der Aufbau zwischenmenschlicher

Beziehungen zum Klinikpersonal einen entscheidenden Einfluss auf das Lehr- und Lernerlebnis von Studierenden im Hebammenwesen ausübt. Ferner manifestiert sich, dass nicht nur das Bestehen einer solchen Beziehung, sondern auch deren Qualität von Bedeutung ist. Denn eine zu intensive Interaktion kann ebenso hinderlich für die Entwicklung von Professionalität sein wie das Fehlen von Unterstützung oder gar die Zurückweisung seitens des geburtshilflichen Personals. Die Entwicklung von Selbstvertrauen und Kompetenz wird durch die Möglichkeit, Fähigkeiten zu demonstrieren, gefördert, während zusätzliche Anforderungen und Herausforderungen den Lernprozess beeinträchtigen können. In diesen Untersuchungen wird ersichtlich, dass gleichzeitige akademische Tätigkeiten neben dem Berufspraktikum einen Belastungsfaktor darstellen, was zu einer Anhebung des Stressniveaus führen kann.

Der weitere Abschnitt dieses Kapitels widmet sich der Untersuchung der spezifischen Stressauswirkungen, die infolge von Gewalterfahrungen während des Praktikums auftreten können. Eine Untersuchung von Schoene et al. zeigt auf, dass durch die erlebten Gewalterfahrungen von Hebammenstudierenden es zu Auswirkungen auf ihre physische und psychische Gesundheit kommt (Schoene et al. 2023, 7). Diese Thematik wirft nicht nur ein Schlaglicht auf die drängenden Herausforderungen im Gesundheitswesen, sondern hebt auch die Notwendigkeit von Veränderungen und Unterstützung in der Ausbildung und Praxis hervor.

Im Verlauf der letzten Jahre wurde in diversen Ländern zum Themenfeld „Gewalt in der Geburtshilfe“ intensiv geforscht. Sämtliche dieser Studien konvergieren darin, dass das Auftreten von Gewalt während des Geburtsvorgangs ansteigt und dass zahlreiche Gebärende unabhängig von ihrer nationalen Herkunft von dieser Erscheinung betroffen sind. Schoene et al. weisen in ihrer Forschungsarbeit darauf hin, dass Gewalt während der Geburt in medizinischen Einrichtungen, insbesondere Krankenhäusern, signifikant häufiger auftritt als in der außerklinischen Geburtshilfe. Diese Gegebenheit wird als intrinsisches institutionelles Phänomen identifiziert. Gerade Hebammenstudierende, die den größten Teil ihrer Praktikumszeit in Institutionen verbringen, sind davon betroffen (Schoene et al. 2023, 8).

Die durchgeführte Studie von Schoene et al. zeigt Belastungen auf, die Hebammenstudierende in Deutschland während ihrer klinischen Ausbildung aufgrund des Erlebens von Gewalt während der Geburt erfahren haben. Es werden unterschiedliche Formen der Gewalt angeführt, die jedoch alle den Prinzipien der physiologischen, interventionsarmen und respektvollen Geburtshilfe widersprechen. Schoene et al. nennen sieben verschiedene Gewalkategorien, die alle von den Studierenden in ihren Praktika beobachtet wurden. Bei den Kategorien handelt es sich um eine ausgearbeitete Typologie nach Bohren, die speziell entwickelt wurde, um eine quantitative Analyse von Misshandlungen während der Geburt weltweit zu ermöglichen. Folgende Kategorien werden genannt: Physischer, sexueller und

verbaler Missbrauch, Stigmatisierung und Diskriminierung, Nichterfüllung professioneller Standards der Versorgung, schlechte Beziehung zwischen Frauen und Geburtshelfer*innen, Bedingungen und Einschränkungen des Gesundheitssystems. Folgende Übergriffe den gebärenden Frauen gegenüber wurden in der Studie erhoben: abfällige Bemerkungen in deren Anwesenheit; Pflegekräfte hatten keine Zeit für die Gebärenden, selbst wenn dringend Hilfe benötigt wurde; es wurden Interventionen wie Medikation, Dammschnitt oder Kaiserschnitt ohne Zustimmung der Gebärenden durchgeführt; es fanden Verstöße gegen die Privatsphäre der Gebärenden statt, in Form von unerwünschter Entblößung oder der Anwesenheit anderer Personen ohne Zustimmung; Gebärende wurden mit der Gefährdung des Lebens und der Gesundheit ihres Babys bedroht; es wurde körperliche Gewalt verübt – etwa in Form von schmerzhaften, ruppigen Untersuchungen, keiner Anästhesie, aggressivem körperlichen Kontakt oder unangemessener sexueller Berührung; Gebärende wurden ignoriert, mussten lange auf eine Antwort warten oder Hilfe wurde verweigert; das Kristeller-Manöver³ wurde durchgeführt, um die Geburt zu beschleunigen; private Informationen wurden ohne Zustimmung preisgegeben; Gebärende wurden angeschrien oder beleidigt; Gebärende wurden mit einer Ablehnung weiterer Behandlungen bedroht, um Behandlungen zuzustimmen, die sie nicht wollten (Schoene et al. 2023, 7).

Die teilnehmenden Hebammenstudierenden erlebten unmittelbaren und nachträglichen Stress sowie Schuldgefühle aufgrund dieser Erfahrungen während des Geburtsprozesses. Die Studienergebnisse zeigen, dass Studierende nach solchen Belastungen folgende Symptome berichteten: Kaltschweiß trat bei 19,5 % der Studierenden auf, eine beschleunigte Herzfrequenz bei 40,4 %, Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung der Konzentration bei 41,2 %, Angstzustände bei 54,1 %, Schlafstörungen bei 57,3 %, Vermeidungsverhalten bei 71,3 % sowie Arousal, ein erhöhtes Aktivierungsniveau, bei 77,7 % (Schoene et al. 2023, 7).

Diese Belastungen führten zu einem moralischen Stress, da sich die Studierenden zwischen dem inneren moralischen Anspruch und ihrer niedrigen Position in den klinischen Hierarchien gefangen fühlten. Es wurde eine Verbindung zwischen der Beobachtung von Gewalt während der Geburt und Symptomen von akutem Stress und posttraumatischer Belastungsstörung festgestellt. Diese Auswirkungen haben nicht nur Konsequenzen für die psychische Gesundheit der Studierenden, sondern auch für ihre Berufswünsche und die Qualität der Pflege von gebärenden Frauen. Die Studierenden fühlen sich oft in einer moralischen Verpflichtung, die Situation zu verbessern, was auf eine Motivation zur Fortsetzung ihrer Ausbildung hindeutet. Die

³ Kristeller-Handgriff: „Unter dem Kristeller-Handgriff versteht man eine geburtshilfliche Prozedur, bei dem der Geburtshelfer zur Geburtsbeschleunigung wehensynchron in der Austreibungsphase auf den Fundus uteri drückt. Es wird in einem Winkel von 30–45° zu den maternalen Spinae Beckenwärts in Längsrichtung „sanft“ Kraft ausgeübt. Der Eingriff wird in der Literatur sehr kontrovers diskutiert (Pecks et al. 2018, 336).

Studie betont die Notwendigkeit, physiologische Geburten zu fördern und Gewalt gegen gebärende Frauen zu verhindern. Aufgrund der Forschungsergebnisse empfehlen Schoene et al., Lehrpläne mit Informationen über Gewalt auf der Entbindungsstation zu erweitern. Zudem wird psychologische Unterstützung und Hebammenmentoring für Hebammenstudent*innen empfohlen, um mit Gewalterfahrungen umzugehen und das Wohlbefinden der Studierenden zu fördern (Schoene et al. 2023, 8).

3.2 Praxisreflexion

Die Recherchearbeit für die vorliegende Masterarbeit zeigt, dass es diverse Bezeichnungen für Lehrveranstaltungen im Fachhochschulbereich gibt, die den Aspekt der Reflexion beinhalten. Diese Veranstaltungen weisen große Ähnlichkeiten in ihrer Beschreibung auf und sind in ihrer Zielsetzung teilweise schwer voneinander zu unterscheiden. Es stellt sich die Frage, weshalb es unterschiedliche Lehrveranstaltungen gibt, wenn die Inhaltsbeschreibungen nahezu ident sind. Dieses Phänomen tritt offenbar in verschiedenen Studienrichtungen im Fachhochschulbereich auf. Belardi greift das Thema auf und versteht unter dem Begriffskonglomerat „Reflexion in der Ausbildung“ eine Ansammlung von Lehrveranstaltungen wie Praxisanleitung, Praktikumsbesprechung, Praktikumsreflexion, Praktikumsvor- und -nachbereitung oder Lehrprobe (Belardi 2020, 132). In seiner Monografie beschreibt Belardi dieses Verschwimmen der Begriffe im Kontext „helfender Berufe“. Als „helfende Berufe“ definiert er Berufe in den Bereichen soziale Arbeit und Pflege. Er schließt den Hebammenberuf in den Beruf der Pflege mit ein. Belardi hebt hervor, dass emotionale und soziale Kompetenz im Zentrum der Merkmale helfender Berufe stehen (Belardi 2015, 24).

In diesem Abschnitt werde ich die Termini „Praxisreflexion“ und „Praktikumsbegleitung“ definieren, um sie von der Praxisanleitung klar abzugrenzen. Unter dem Stichwort „Reflexion – kognitionspsychologisch“ definiert das „Dorsch – Lexikon der Psychologie“ Reflexion wie folgt: Reflexion, aus metakognitiver Perspektive betrachtet, ist die essenzielle Fähigkeit, bewusst kognitiv das eigene Verhalten, mentale Konzepte, Affektzustände und Einstellungen zu erfassen und in Bezug zum Umfeld kritisch zu hinterfragen. Diese Fähigkeit ermöglicht, aus gemachten Erfahrungen zu lernen, unabhängig davon, ob die Reflexion vor, während oder nach einem Ereignis stattfindet. Bereits früh wurde der Begriff der Reflexion von John Dewey (1997) in den Kontext der Schule gesetzt. Der Autor setzte sich mit der angemessenen Verarbeitung von Schüler*innenerfahrungen im Lernzusammenhang auseinander und berücksichtigte dabei den Spannungsbogen zwischen Reformpädagogik und traditioneller Pädagogik (Dorsch – Lexikon der Psychologie 2023).

Durch Reflexion eröffnet sich die Möglichkeit, Denkprozesse zu erfassen, Wahrnehmungen zu hinterfragen und Handlungsweisen zu optimieren. Reflexionsvermögen ist eine zentrale

Kompetenz, die nicht nur zur persönlichen Entwicklung, sondern auch zur Weiterentwicklung in pädagogischen Kontexten beiträgt. Sie ermöglicht, das Gelernte zu verankern, Herangehensweise zu verbessern und somit effektiver auf verschiedene Situationen zu reagieren (Dorsch – Lexikon der Psychologie 2023).

Um mit klar definierten Handlungsinterventionen im Praktikum umzugehen, wie zum Beispiel der Verabreichung von Infusionen, ist es sinnvoll, standardisierte Abläufe einzulernen und diese nach Bedarf einzusetzen. In komplexen und herausfordernden Situationen aber kann das starre Festhalten an Handlungsstandards, ohne diese zu reflektieren, zu einem Qualitätsverlust führen. Das Analysieren der schwierigen Situation kann zu einer verbesserten Handlungsweise führen. Die Betrachtung der vergangenen Situation aus verschiedenen Perspektiven trägt dazu bei, eine adäquate Lösung zu finden.

König beschreibt die berufliche Routine einer Hebamme als hochkomplex. Dies äußert sich insbesondere in der Erfassung intensiver emotionaler Dimensionen, die zu facettenreichen Atmosphären im Kreißsaal führen und ein Verständnis für interdisziplinäres Denken erfordern (König 2011, 8). Unter Berücksichtigung dieser beschriebenen Bedeutung der Reflexion wird deutlich, wie erheblich der reflexive Denkprozess zur Gewährleistung von Qualität im Hebammenstudium beiträgt.

Verschiedene Lehrveranstaltungen wie „Teamarbeit und Kommunikation“, „Selbstreflexion und Feedbackkultur“, „Psychosozialer Entwicklungsprozess“ bzw. „Berufspraktikum/Praxisreflexion“ beinhalten die Übung der reflexiven Fähigkeiten der Studierenden. Dies lässt sich unter anderem auf die Tatsache zurückführen, dass die österreichische Rechtsvorschrift für die Fachhochschul-Hebammenausbildungsverordnung die Erreichung der Kompetenz „Selbstreflexionsfähigkeit“ zur Absolvierung des Hebammenstudiums vorsieht (Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit und Frauen 2016, 4).

Die erwähnten Lehrveranstaltungen folgen einem spezifischen pädagogischen Ansatz. Die Rolle, die Reflexion hier spielt, unterscheidet sich in signifikanter Weise von den Aspekten der Reflexion, wie sie im Kontext der Ausbildungssupervision im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden. In diesen Lehrveranstaltungen wird ein theoretisches Konzept angewandt, bei dem der Schwerpunkt nicht auf der Selbsterfahrung durch Reflexion, also auf der ausgeübten Reflexion liegt, sondern vielmehr auf den zu vermittelnden theoretischen Inhalten zum Thema Reflexion.

3.3 Praxisanleitung und Praxisbegleitung

Praxisanleitung wird durch die Praktikumsstellen durchgeführt. Bei den Praktikumsstellen handelt es sich hauptsächlich um Spitäler. Manche Praktika werden auch in extramuralen Einrichtungen wie Geburtshäusern oder von frei praktizierenden Hebammen durchgeführt. Die

Praktikumsstellen sind dafür verantwortlich, dass Hebammenstudierende an ihre beruflichen Tätigkeiten und an den Verantwortungsbereich der Hebamme langsam herangeführt werden (Schüler-Cruse 2022, 30).

Agel sieht ein maßgebliches Qualitätsmerkmal für eine effektive Praxisanleitung darin, dass Studierende befähigt werden, ihr erworbenes Wissen in der praktischen Anwendung umzusetzen, ihre berufliche Handlungskompetenz zu erweitern und diese kritisch zu reflektieren (Agel 2023, 10).

Gesetzlich ist die Praxisanleitung der Spitäler und die Praxisbegleitung der Fachhochschulen wie folgt miteinander verwoben:

„Die Anleitung im Rahmen der Hebammenausbildung an den Praktikumsstellen erfolgt im Einvernehmen und unter kontinuierlicher Rückkoppelung mit den jeweiligen Lehrenden des Fachhochschul-Bakkalaureatsstudiengangs“ (§ 3, Abs. (3) S. 9 FH-Heb-AV)

Im Gegensatz zur Praxisanleitung erfolgt die Praxisbegleitung an der Fachhochschule durch angestellte Lehrhebammen. Die praktischen Ausbildungsabschnitte werden von der Praxisbegleiter*in betreut und beurteilt (Schüler-Cruse 2022, 30). Die Anforderungen an Hebammenstudierende, die im Fokus der Beurteilung stehen, sind gesetzlich festgelegt. In Österreich wurde die Hebammenausbildung 2006 akademisiert, die für eine ausgebildete Hebamme erforderlichen Handlungskompetenzen sind in der FH-Hebammenausbildungsverordnung definiert. Die gesetzlich festgelegten Kompetenzen werden in drei Hauptkategorien eingeteilt. Erstens die fachlich-methodischen Kompetenzen, zweitens die sozialkommunikativen Kompetenzen und Selbstkompetenzen und drittens die wissenschaftlichen Kompetenzen (Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit und Frauen 2016, 1).

Im deutschsprachigen Raum unterscheiden sich die Kompetenzanforderungen an die Hebammenstudierenden. Es ist von Interesse, einen Blick auf Deutschland zu richten, da dort im Jahr 2020 das Hebammenausbildungsgesetz reformiert wurde. Dies veranlasste eine Reformierung des Ausbildungskonzepts, eine Implementierung von Studiengängen der Hebammenwissenschaft und im Zuge dessen eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzprofil einer qualifizierten Hebamme. Die Curricula dieser Studiengänge basieren auf sieben Schlüsselkompetenzen, die den Studierenden vermittelt werden sollen. Es wird betont, dass diese Kompetenzen ein lebenslanges Lernen erfordern und nicht mit dem Abschluss der Ausbildung erreicht sind. Die sieben Schlüsselkompetenzen umfassen Entscheidungs-, Steuerungs- und Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz, analytisch-diagnostische Begründungsfähigkeit, Fachkompetenz (geburtshilfliches Wissen), Methodenkompetenz, Beziehungsfähigkeit und Kommunikationskompetenz sowie intra- und interdisziplinäre Kooperation und Zuständigkeit (Schönhardt 2020, 215). Die Kompetenz „Reflexionsfähigkeit“ umfasst die Fähigkeiten des

„ethischen Grundverständnisses“, der „Selbstlernkompetenz“, der „Kritikfähigkeit“ sowie der „Selbstreflexion“ (ebd., 216). In einem speziell für die Praxis konzipierten Lehrplan, liegt der Schwerpunkt auf dem Transfer von Theorie in die Praxis. Das Ziel besteht darin, das sogenannte „träge Wissen“, das sich auf theoretisches Wissen bezieht und in der praktischen Anwendung nicht angemessen umgesetzt werden kann, zu minimieren (ebd., 215).

Graf et al. unterstreichen ebenfalls die Relevanz des Theorie-Praxis-Transfers und betonen, dass dieser sogar gesetzlich vorgeschrieben ist. In ihrer Arbeit werden verschiedene Ansätze genannt, wie theoretisches Fachwissen erfolgreich in praktische Handlungen überführt werden kann, darunter Simulationstrainings, OSCE-Prüfungen, Transfer-Seminare und problemorientiertes Lernen. Die präzise Definition dieser Lehr- und Lernarrangements wird in der genannten Studie nicht detailliert erläutert (Graf et al. 2020, 1009).

In der Schweiz basiert die Vermittlung von Kompetenzen an Hebammenstudierende auf dem CanMEDS-Modell, das bereits im Jahr 2006 in Kanada entwickelt wurde. Ursprünglich wurde dieses Modell für den ärztlichen Berufsbereich konzipiert. Gegenwärtig wird das CanMEDS-Modell international in einer Vielzahl von Gesundheitsberufen zur Formulierung der erforderlichen Kompetenzprofile für Studierende angewendet (ZHAW 2021, 3). Im Mittelpunkt dieses Modells stehen sieben Schlüsselrollen, die wegweisend für die jeweiligen Kompetenzen der unterschiedlichen Gesundheitsbereiche sind. Es handelt sich hierbei um die Rollen Expert*in, Teamworker*in, Health Advocate, Professional, Kommunikator*in, Leader*in und Scholar. Anhand dieser Rollen werden die erforderlichen Kompetenzen für die Absolvierung der Hebammenausbildung definiert (Frank 2015, 2). In der Beschreibung der Rolle als Professional im „Hebammenprofil“ wird die Reflexionsfähigkeit genannt als: „Sie reflektieren für sich und gemeinsam mit anderen die aktuelle Berufspraxis ...“ (ZHAW 2021, 15).

Im Zusammenhang mit der Erreichung der gesetzlichen Kompetenzen gibt es in Österreich eine aktuelle Veränderung. Van der Kleyn, ehemalige Leiterin des Instituts Hebammenwissenschaften an der FH Joanneum in Graz, hat 2021 eine Arbeitsgruppe, bestehend aus allen Studiengangsleiterinnen der österreichischen Hebammenausbildungen, zur Neugestaltung der Praxisbewertung für Hebammenstudierende initiiert. Sie arbeiteten sogenannte „Entrustable Professional Activities“ (EPAs) aus, um die Beurteilung der Studierenden zu verbessern. EPAs sind zentrale Hebammenaufgaben, die den Studierenden gemäß ihrer erworbenen Kompetenzen übertragen werden und die diese während ihrer Grundausbildung eigenständig ausführen sollen. Die Bewertung erfolgt dabei ausschließlich auf der Grundlage des Vertrauens, das die Praxisanleiter*innen in die Studierenden setzen (Van der Kleyn 2023, 28). Die Evaluation soll sich primär auf die beobachtete praktische Arbeit konzentrieren und nicht ausschließlich auf das theoretische Wissen. Die EPAs ermöglichen die gleichzeitige Beurteilung mehrerer Kompetenzen, die für die erfolgreiche Durchführung einer bestimmten Aufgabe

erforderlich sind. Dies erleichtert die Bewertung im klinischen Arbeitsumfeld erheblich. Die EPAs basieren auf den Kompetenzanforderungen der FH-Hebammenausbildungsverordnung, der Empfehlungen der International Confederation of Midwives (ICM) und des international anerkannten CanMEDS-Kompetenzprofils. Die Ausformulierung der EPAs erfolgt als Beschreibung von Aufgaben, die einzeln nach dem Grad des Anvertrauens bewertet werden können. Die Aufgabenbereiche werden in sich abgegrenzt und zeitlich abgeschlossen definiert und in ihrer Gesamtheit beurteilt. Die Einführung der EPAs zielt darauf ab, Praxisanleiter*innen dabei zu unterstützen, beiden Rollen gerecht zu werden, indem diese stärker getrennt werden. Die Zahl der Wechsel zwischen der Tätigkeit als Hebamme und der Lehrtätigkeit soll deutlich reduziert werden. Auf diese Weise soll gefördert werden, dass die Beurteilung der Studierenden in erster Linie von den jeweiligen Personen in ihrer Rolle als Hebammen durchgeführt wird (Van der Kleyn 2023, 28 f.).

Eine empfohlene didaktische Herangehensweise für die Praxisanleitung, wie von Agel dargestellt, besteht darin, dass Praxisanleiter*in und Studierende gemeinsam die gesetzten Kompetenzziele erarbeiten. In dieser Hinsicht nimmt der*die Praxisanleiter*in die Rolle eines*einer Manager*in ein und überwacht sowie lenkt gegebenenfalls die formulierten Kompetenzziele in Form einer Kontrollfunktion (Agel 2023, 11 f.).

Agel stellt das Modell des „Cognitive Apprenticeship“ als Methode vor. Dabei bildet das Prinzip des „Role Models“ das Fundament dieses Modells. Die Hebamme fungiert als Vorbild und stellt ihre fachliche Expertise zur Verfügung (Agel 2023, 12). Das von Agel präsentierte Konzept setzt voraus, dass die Praxisanleiter*in über die erforderliche Fachkompetenz einer Hebamme verfügt. Auch der Gesetzgeber definiert als Mindestanforderung an die Praxisanleiter*in eine mindestens einjährige facheinschlägige Berufserfahrung in dem begleitenden Praktikumsfeld (Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit und Frauen 2016, 3).

3.4 Englischsprachiger Raum: „clinical supervision“ vs. „supervision clinical skills“

Im englischsprachigen Raum wird der Terminus „Supervision“ für unterschiedliche Begleitungen in der Hebammenprofession verwendet. Es wird unterschieden zwischen „supervision clinical skills/work“ und „clinical supervision“. Ersteres beschreibt Love als eine Überprüfung von Hebammen in ihrem praktischen Beruf hinsichtlich der medizinischen Hebammenfertigkeiten (Love 2016, 2). In England scheint diesem Aspekt besondere Bedeutung zuzukommen, da dort seit 1902 die sogenannte „statutory supervision“ gesetzlich verankert ist. Innerhalb dieses rechtlich definierten Rahmens sind Hebammen verpflichtet, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen von einer „Supervisor of Midwives (SoM)“ überprüfen zu lassen, um im darauffolgenden Jahr weiterhin ihrer Tätigkeit als Hebamme nachgehen zu dürfen (Lavery 2014, 196).

Im Kontrast hierzu charakterisieren Bond und Holland den englischsprachigen Terminus „clinical supervision“ als einen wiederkehrenden Prozess der Reflexion über anspruchsvolle Situationen im klinischen beruflichen Kontext (Bond/Holland 2010, 15). Love argumentiert dafür, eine deutlichere Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen „supervision of clinical skills“ und „clinical supervision“ vorzunehmen. Sie schlägt vor, den Begriff „reflexive“ in die Fachterminologie aufzunehmen, der Terminus „reflexive supervision“ würde die grundlegende Haltung der Supervision klarer zum Ausdruck bringen (Love 2016, 9). In vielen Studien werden diese missverständlichen Fachbegriffe als Hindernis für Supervision im Hebammenberuf genannt. Die im deutschsprachigen Raum übliche reflexive Supervision ist im englischsprachigen Raum weitgehend unbekannt. Hebammen verbinden dort mit dem Begriff „Supervision“ eine Überwachung ihrer fachlichen Kompetenzen (Love 2016, McCarthy 2021, Catling 2022).

3.5 Supervision im Kontext der Hebammenausbildung – ein curricularer Vergleich

In Österreich bieten insgesamt acht Fachhochschulen den Studiengang „Hebammen“ an. Dieser Studiengang erstreckt sich über sechs Semester und führt zum Abschluss als Bachelor of Science. An der Fachhochschule Salzburg wird der Masterlehrgang „Hebammenwissenschaften“ und an der Fachhochschule Gesundheit in Tirol der Masterlehrgang „Advanced Practice Midwifery“ angeboten. Die Dauer dieser Masterstudiengänge beträgt vier bzw. fünf Semester. Dieses Kapitel untersucht die Integration von Supervision in der Ausbildung im Lehrplan dieser Studienlehrgänge und zeigt, wie sich Lehrveranstaltungen, die Aspekte von Reflexion und Kompetenzerwerb umfassen, gestalten. Dabei werden die Beschreibungen der Lehrveranstaltungen in den Blick genommen.

Die österreichische Hebammenausbildungsverordnung legt fest, welche Fähigkeiten Studierende in der Hebammenausbildung an Fachhochschulen erwerben müssen. Diese Verordnung gilt für sämtliche Fachhochschulen in Österreich. Die individuelle Ausgestaltung der Lehrpläne obliegt den jeweiligen Fachhochschulen selbst, was zu großen Unterschieden in den Lehrinhalten führt.

Folgende Kompetenzen, die Parallelen zu den in der Ausbildungssupervision zu erlangenden Fertigkeiten aufweisen, werden in der Hebammenverordnung explizit aufgeführt: Die Kategorie „Sozialkommunikative und Selbstkompetenzen“ beschreibt die Fertigkeiten Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Rollendistanz, Frustrationstoleranz, Selbstbestimmungsfähigkeit, Selbstreflexion, Teamfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit. Unter der Kategorie „fachlich methodische Kompetenzen“ wird des Weiteren die Fähigkeit „Entwicklung berufsethischer Haltung“ genannt.

Um die Entwicklung dieser sozialkommunikativen und persönlichen Fertigkeiten zu gewährleisten, werden neben den Praktikumsbegleitungen vielfältige Lehrveranstaltungen angeboten. Die Lehrveranstaltungen zur Praxisbegleitung werden meist unter diesen Titeln angeführt: „Praxisreflexion“, „berufsbegleitendes Praktikum“ oder „integrativer Prozess“. Fokus dieser Lehrveranstaltungen sind die Sicherstellung des Theorie-Praxis-Transfers sowie Aspekte der oben genannten Zielkompetenzen.

In manchen Beschreibungen war es schwierig, das Setting von Ausbildungssupervision zu dem Format der Praxisbegleitung abzugrenzen, weil viele dieser Lehrveranstaltungen reflexive Aspekte beinhalten und genauso wie Ausbildungssupervision den Theorie-Praxis-Transfer in den Fokus stellen. Die Grundsteine der Heran-gehensweise unterscheiden sich jedoch deutlich voneinander. In den berufsbegleitenden Praktika werden Fälle aus der Praxis reflektiert, jedoch mit dem Hintergrund, Lernziele und Lernerfolge zu evaluieren.

Neben den Praxisbegleitseminaren gibt es weitere Lehrveranstaltungen, die einen ähnlichen Kompetenzerwerb wie Supervision in der Ausbildung fördern. Indes nimmt in diesen spezifischen Lehrveranstaltungen ein theoretisch fundierter pädagogischer Ansatz eine essenzielle Position ein. Solche Lehrveranstaltungen tragen Titel wie: „Kommunikation in Konfliktsituationen“, „Begleitung von Trauerprozessen“, „Psychosozialer Entwicklungsprozess“, „Teamarbeit und Kommunikation“ etc.

Um eine präzise Abgrenzung zwischen Ausbildungssupervision und anderen Lehrveranstaltungen im Lehrplan zu gewährleisten, wurden sämtliche Kurse der acht Bachelor-of-Science-Studiengänge und der zwei Master-of-Science-Studiengänge, die im Titel „Supervision“ tragen, miteinbezogen. In Abbildung 1 werden die Bezeichnungen und die zugehörigen Semester dieser Lehrveranstaltungen dargestellt.

	Bgld., BSc.	Kärnten, BSc.	NÖ, BSc.	OÖ, BSc.	Stmk., BSc.	Sbg., BSc.	Wien, BSc.	Tirol, BSc.	Sbg., MSc.	Tirol, MSc.
1.Sem	Praktikumsreflexion und Supervision 1							Berufspraktikum, Clinical Reasoning und Supervision 1	Clinical Reasoning 1	
2.Sem	Praktikumsreflexion und Supervision 2	Kollegiale und interdisziplinäre Zusammenarbeit inkl. Supervision			Konfliktbearbeitung und Supervision			Berufspraktikum, Clinical Reasoning und Supervision 2	Clinical Reasoning 2 Supervision 1	
3.Sem	Praktikumsreflexion und Supervision 3				Krisenintervention und Supervision			Berufspraktikum, Clinical Reasoning und Supervision 3	Clinical Reasoning 3 Supervision 2	Supervision
4.Sem	Praktikumsreflexion und Supervision 4				Selbstsorge und Supervision			Berufspraktikum, Clinical Reasoning und Supervision 4		
5.Sem	Praktikumsreflexion und Supervision 5		Supervision 1					Berufspraktikum, Clinical Reasoning und Supervision 5		
6.Sem	Praktikumsreflexion und Supervision 6		Supervision 2					Berufspraktikum, Clinical Reasoning und Supervision 6		

Abbildung 1: Lehrveranstaltungen Supervision in Österreich, Stand Juli 2023

Die Studiengänge im Burgenland und in Innsbruck bieten eine fortlaufende Supervision während des gesamten Ausbildungsverlaufs an. Es ist jedoch unklar, ob die Lehrveranstaltungen in der Praxis auch den auf der Website angeführten Beschreibungen entsprechen. Eine weitere Forschung ist erforderlich, um dies zu untersuchen und die Effekte der jeweiligen Lehrveranstaltungsformate genauer in den Blick zu nehmen. Es ist jedoch bekannt, dass der Studienlehrgang in Innsbruck von einer Supervisorin geleitet wird, die auch die Supervisions-sitzungen durchführt.

Die Fachhochschulen in der Steiermark, in Niederösterreich und in Kärnten bieten Supervision in einzelnen Semestern während der Ausbildung an. Wann die Supervision im Laufe der Ausbildung stattfindet, ist unterschiedlich. In Niederösterreich wird Supervision im abschließenden Jahr, in den letzten zwei Semestern angeboten. In der Fachhochschule in der Steiermark finden die Lehrveranstaltungen mit Supervision in der Mitte der Ausbildung, nämlich im zweiten, dritten und vierten Semester statt. Im Lehrplan der Fachhochschule in Kärnten ist die Integration von Supervision ausschließlich im Verlauf des zweiten Semesters des Hebammenstudiums vorgesehen. Diese Einbindung ist eng verknüpft mit den Prinzipien der kollegialen Interaktion und disziplinären Zusammenarbeit.

Die Bachelor-Studiengänge in Wien, Oberösterreich und Salzburg weisen keine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Supervision“ in ihrem Curriculum auf. Dass es Lehrveranstaltungen gibt, die Supervisionscharakter haben, lässt sich nicht gänzlich ausschließen.

Die Masterstudiengänge in Salzburg und Innsbruck positionieren Supervision ebenfalls in der Ausbildungsmitte des Curriculums. In Salzburg beträgt die Studiendauer vier Semester und Supervision wird im zweiten und dritten Semester angeboten und in Innsbruck dauert das Studium fünf Semester und Supervision wird im dritten Semester durchgeführt.

Die Lehrveranstaltung Supervision im dritten Semester wird in Salzburg wie folgt beschrieben:

„Die Studierenden erkennen Supervision, Intervision und ggf. die Inanspruchnahme professioneller Hilfestellungen als wichtige Instrumente der Persönlichkeitsbildung und der professionellen Weiterbildung an. Die Studierenden trainieren ihr klinisch orientiertes, logisches Denken, sie hinterfragen und analysieren die Gedankenvorgänge und die Entscheidungsfindung während des therapeutischen Handelns. Die Studierenden lernen, eigene Denkprozesse bewusst nachzuvollziehen und Vorgehensweisen rational zu prüfen (Hypothesenüberprüfung)“ (FH Salzburg 2023).

Im Lehrplan der Hebammenausbildung in der Steiermark wird die Thematik der Supervision in zwei verschiedenen Kontexten erwähnt. Erstens findet sich ein Bezug auf den englischsprachigen Raum mit dem Begriff „Clinical Supervising“ in der Beschreibung für die Lehrveranstaltung „Integrativer Prozess“.

„Im 2. Semester besteht der INP [Anmerkung: Abkürzung für „Integrativer Prozess“] schwerpunktmäßig in der Reflexion der Berufsfeldanforderungen, Vorbereitung und Reflexion des Praktikumseinsatzes und Clinical Supervising in den Praktikumsstellen (Clinical Supervising: Praktisches üben und Reflexion der in vorangegangenen Seminaren und Vorlesungen erworbenen anwendungsbezogenen Kenntnisse)“ (FH Joanneum 2023).

Aus dieser Definition ergibt sich, dass diese Form der Supervision nicht ausschließlich als reflexives Instrument betrachtet wird, sondern vielmehr mit dem Erwerb fachlicher Kompetenzen verknüpft ist. Hierdurch lässt sich vermuten, dass es sich bei dieser Lehrveranstaltung um ein Praxisbegleitseminar handelt.

Der zweite Kontext, in dem der Begriff „Supervision“ an der Fachhochschule in Graz verwendet wird, betrifft drei Lehrveranstaltungen, die auf Konfliktbearbeitung, Krisenintervention und Selbstsorge fokussiert sind und den Terminus „Supervision“ im Titel führen. Zur besseren Verständlichkeit werden im Folgenden zwei Auszüge aus den Kursbeschreibungen zitiert:

„Konfliktbearbeitung und Supervision

Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind die Rolle der Hebamme in Konfliktsituationen [...]. Die StudentInnen können im Rahmen der Supervision eigene Konfliktsituationen im professionellen Rahmen bearbeiten“ (FH Joanneum 2023).

oder

„Krisenintervention und Supervision

Die Rolle der Hebamme in Krisensituationen sowie Veränderungskrisen („Eltern werden“) werden diskutiert [...]. Weiters kann gemeinsam eine Supervision von im Praktikum erlebten Krisen (z.B. Todgeburt, Gewalt in der Familie, Überforderung der Mütter und Familien etc.) durchgeführt werden“ (FH Joanneum 2023).

Aus den vorliegenden Beschreibungen ergibt sich, dass Supervision in einer Form präsent ist, die es den Studierenden ermöglicht, auf einer reflexiven Ebene die Praktikumserfahrungen zu diskutieren.

Um eine umfassendere Einsicht in die Implementierung von Supervision an den Fachhochschulen zu gewinnen, bedarf es weiterführender Forschungsuntersuchungen. Von besonderem Interesse wäre die Analyse der Variationen in der Ausgestaltung der Supervisionspraktiken zwischen den verschiedenen Fachhochschulen. Zusätzliche Aspekte, die dabei einer Klärung bedürfen, umfassen die Häufigkeit der Supervisionssitzungen, ob diese obligatorischen Charakter haben, ob diese durch interne oder externer Supervisor*innen durchgeführt werden sowie inwiefern diese eine Kontrollfunktion ausüben. Die Klärung dieser facettenreichen Aspekte könnte dazu beitragen, die Wirkung der Supervision im Ausbildungskontext eingehender zu erforschen.

3.6 Fazit

Die in Österreich, der Schweiz und Deutschland festgelegten Kompetenzen zur Erlangung des Status einer qualifizierten Hebamme umfassen sämtlich soziale Kompetenzen, insbesondere Reflexions- und Kommunikationskompetenzen. Dies unterstreicht die Bedeutung dieser Fertigkeiten im Kontext der Hebammenausbildung.

Es gibt ein breites Angebot an begleitenden Formaten für Hebammenstudierende, um ihre Praktika zu besprechen sowie zur Erlangung der gesetzlich festgelegten sozialkommunikativen Kompetenzen. Praxisreflexion stellt einen wichtigen Bestandteil der Hebammenausbildung dar und wird in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen als theoretischer Überbau integriert. Sie zielt darauf ab, berufliche Erfahrungen zu analysieren und Rollenzuschreibungen zu verdeutlichen. Lehrveranstaltungen, die Praxisreflexion integrieren, orientieren sich an theoretischen Konzepten zur Förderung des Kompetenzprofils einer qualifizierten Hebamme. Dies unterscheidet sich jedoch von der Reflexion als Selbsterfahrung, wie sie im Rahmen der Ausbildungssupervision durchgeführt wird.

Die Praxisanleitung hat als Fokus die Förderung der fachlichen methodischen Kompetenzen von Hebammenstudierenden, die zur Absolvierung des Hebammenstudiums notwendig sind. Während des Praktikums haben die Studierenden die Gelegenheit, unter der Anleitung einer erfahrenen Hebamme ihr theoretisch erworbenes Wissen in die praktische Anwendung zu überführen, was als Theorie-Praxis-Transfer bezeichnet wird.

Ein vergleichender Blick auf die curricularen Strukturen der Supervision an österreichischen Fachhochschulen in der Hebammenausbildung offenbart eine deutliche Unterrepräsentation dieses Angebots hinsichtlich der Förderung von Reflexionskompetenzen durch Selbsterfahrung. Dieses Fehlen der Reflexion im Ausbildungskontext könnte sich in einem Diskurs um die englischsprachigen namensverwandten Begrifflichkeiten „Supervision Clinical Skills“ und „Clinical Supervision“ widerspiegeln. Der erste Terminus repräsentiert eine institutionalisierte Form der Qualitätssicherung in der Hebammenprofession. Der zweite Ausdruck "Clinical Supervision" steht hingegen für die Reflexion des beruflichen Handelns. Im englischsprachigen Raum wird die Supervision aufgrund der missverständlichen Termini und der daraus resultierenden Befürchtung häufiger abgelehnt, aus Sorge sich in ein instrumentalisiertes Kontrollverfahren zu begeben. Es soll das Wort „reflexive“ in die Supervisionsbezeichnung integriert werden, um die Reflexion des beruflichen Handelns von der Qualitätssicherung besser abzugrenzen.

Der englischsprachige Ausdruck „Supervision Clinical Skills“ zeigt Parallelen zur Praxisanleitung von Hebammenstudierenden auf. Beide Begriffe umfassen eine Art Überwachungs-

funktion in Bezug auf die zu erlangenden Fertigkeiten einer qualifizierten Hebamme. Im Gegensatz dazu basiert „Clinical Supervision“ auf dem Konzept der Ausbildungssupervision und dient der reflexiven Auseinandersetzung im beruflichen Kontext.

4 Methode der empirischen Forschung

In diesem Kapitel wird die gewählte Methode der qualitativen Sozialforschung dargelegt und auf ihre konkrete Anwendung hin begründet. Nach der Beschreibung der Überlegung zur Wahl des Gruppendiskussionsverfahrens werden die Auswahl der Teilnehmer*innen sowie die Erstellung des Interviewleitfadens beschrieben. Abschließend wird die eigene Forschungsposition reflektiert.

4.1 Gruppendiskussionsverfahren

Die Frage nach dem Nutzen und den Grenzen von Ausbildungssupervision zielt auf implizite kollektive Wissensbestände der Supervisandinnen⁴ ab. Angesichts der gängigen Praxis, Ausbildungssupervision in Gruppen durchzuführen, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Forschung innerhalb dieses für die Teilnehmerinnen vertrauten Rahmens durchgeführt werden sollte. Bohnsack geht davon aus, dass „Realgruppen“ über einen kollektiven Erfahrungsraum verfügen. Als kollektiven Erfahrungsraum beschreibt er eine gemeinsame Erfahrungsebene, die auf geteilten Erlebnissen und gemeinsam hergestellten Zusammenhängen beruht (Bohnsack 2021, 112). Eine „Realgruppe“ zeichnet sich durch die unmittelbare Vertrautheit der Gruppenmitglieder und eine geteilte Historie der Kommunikation aus (Bohnsack 2021, 11). Die Analyse von kollektivem Wissen erfordert eine Untersuchung, die auf den Interaktionen der beteiligten Personen basiert. Hierfür ist es notwendig, dass die Diskussion auf natürliche Weise verläuft, und die Teilnehmer*innen sollten in gewissen Phasen in der Lage sein, miteinander zu sprechen, ohne dass Forschende eingreifen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 123). Folglich wurde als Erhebungsverfahren im Rahmen des aktuellen Forschungsinteresses die Gruppendiskussion als Leitfadeninterview gestaltet.

Für das Interview war ein offenes und selbstläufiges Gesprächsverhalten der Studierenden von großer Bedeutung. Dadurch bestand die vorrangige Zielsetzung darin, den Fokus auf die Gesprächsteilnehmerinnen zu legen, um ihre Gedanken und Ansichten hervorzuheben. Eingegriffen sollte nur dann werden, wenn die Diskussion ins Stocken gerät oder es zu Missverständnissen bei den Fragestellungen kommt. Die Forschende sollte sich deshalb in der Gesprächsführung zurückhalten und längere Pausen im Gesprächsverlauf zulassen. Hierbei wurden die Prinzipien berücksichtigt, die von Przyborski und Wohlrab-Sahr als Regel formuliert

⁴ Da es sich bei den Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen ausschließlich um Frauen handelte, wird im empirischen Teil der Arbeit, wenn Bezug auf die Teilnehmerinnen genommen wird, ausschließlich die weibliche Form verwendet.

werden: „Alles, was für die interviewte Person relevant ist und sich im Rahmen des gewünschten Formats bewegt, wird in den Gesprächsverlauf integriert“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 95). Nach Anebbben eines Gesprächs wird besonderes Augenmerk auf die Erörterung mithilfe immanenter Fragen gelegt, bevor neue Themen angesprochen werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 96).

Folgender Interviewleitfaden wurde, mit Bedacht darauf, dieses Gesprächsverhalten zu fördern, zur Orientierung entwickelt:

1. Zum Einstieg denkt bitte an euer derzeitiges oder letztes Praktikum. Beschreibt eure Praktikumserlebnisse anhand einer Metapher.
Ihr könnt euch an dem Bild eines Wetterberichtes orientieren. War es sonnig, hat es gehagelt, geschüttet, war es kalt/heiß ...?
2. Erzählt doch mal, welche dieser Erfahrungen habt ihr in der Supervision thematisiert?
3. Wie haben die Erfahrungen in der Gruppensupervision dein Bild von dir als Hebamme verändert/bestärkt/beeinflusst?
4. Inwieweit habt ihr diese Eindrücke aus der Supervision unmittelbar ins Praktikum mitgenommen?
5. Wie sieht es mit der Reflexion eures fachlichen Tuns aus, konntet ihr dieses in der Supervision reflektieren?
6. Gab es Situationen, wo ihr aus der Supervision rausgegangen seid und euch gedacht habt, dass ihr noch mehr gebraucht hättet? Oder wurde ein Thema in der Supervision angesprochen, mit dem ihr euch dann noch außerhalb beschäftigt habt?
7. Wenn du einer angehenden Hebammenstudent*in, die noch gar keine Erfahrung mit Supervision gemacht hat, beschreiben würdest, was Ausbildungssupervision für dich bedeutet, mit welchen Worten würdest du deine Supervisionserfahrungen beschreiben?

Es wurden zwei Gruppendiskussionen, mit vier bzw. acht Teilnehmerinnen, an zwei unterschiedlichen Fachhochschulen in Österreich durchgeführt. Die Auswahlkriterien für die Gruppen setzten voraus, dass die Teilnehmerinnen in ihrem aktuellen Semester mit Ausbildungssupervision begleitet worden waren. Ein weiteres Auswahlkriterium, dessen Relevanz im Kapitel 2.4 dieser Masterarbeit diskutiert wurde, betraf die Qualifikation der Supervisorinnen selbst, sie sollten über Feldkompetenz verfügen. Die Supervisorinnen beider Gruppendiskussionen waren Hebammen.

Die Zusammenstellung der Teilnehmerinnengruppen für die beiden Gruppendiskussionen erfolgte auf unterschiedliche Weise, bedingt durch divergierende Supervisionskontexte, die im Folgenden kurz skizziert werden. Die Teilnehmerinnen der ersten Gruppendiskussion waren Supervisandinnen, die an den Supervisionssitzungen teilgenommen haben, die von mir persönlich an der FH geleitet wurden. An dieser Fachhochschule existiert keine Lehrveranstaltung, die Supervision beinhaltet, wodurch die Teilnehmerinnen keine vorherigen Supervisionserfahrungen aufwiesen. Die von mir durchgeführte Supervision erstreckte sich über ein Semester und umfasste sechs Sitzungen à jeweils drei Einheiten (je 45 Minuten). Die Supervisionsgruppe bestand aus acht Teilnehmerinnen. Sechs Studierende befanden sich im dritten Semester und zwei Studierende befanden sich im sechsten Semester. Die Teilnahme an der Supervision war freiwillig, und es kam vor, dass nicht alle Teilnehmerinnen in jeder Sitzung anwesend waren. An der ersten und zweiten Sitzung nahmen sieben Teilnehmerinnen teil, während in der dritten Sitzung drei Teilnehmerinnen anwesend waren. An den Sitzungen vier und sechs nahmen jeweils sechs Studierende teil und in der fünften Sitzung waren fünf Studierende anwesend.

Eine ausführlichere Reflexion meiner Dreifachrolle als Forscherin, Supervisorin und Hebamme, in dieser Gruppendiskussion, wird im Kapitel 4.3 unternommen. Um die klare Abgrenzung dieser Rollen sicherzustellen, wurde das Gruppeninterview mit den mir bekannten Supervisandinnen zusammen mit einer zweiten Interviewerin durchgeführt. So konnten Inhalte, die aufgrund des zwischen den Studierenden und mir in der Supervision etablierten gemeinsamen Erfahrungsraums implizit blieben, durch Rückfragen der Kollegin in höherem Maße explizit gemacht werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 83).

Für die Auswahl der Teilnehmerinnen der zweiten Gruppe wurde eine FH ausgewählt, an der gemäß des Lehrplans Supervisionsveranstaltungen kontinuierlich ab dem ersten Semester durchgeführt werden. Die potenziellen Diskutantinnen befanden sich im fünften Semester und hatten somit bereits über einen Zeitraum von zwei Jahren Erfahrungen in der Supervision gesammelt. Die Supervision wird in dieser Institution als Blockveranstaltung angeboten und erstreckt sich über einen Tag pro Termin. Ein solcher Block findet einmalig während eines Semesters innerhalb der Praktikumsphasen statt. Die Teilnahme an der Supervision ist verpflichtend. Die Gruppen für die Supervision bestanden in der Regel aus etwa 5 bis 8 Teilnehmerinnen.

Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Leitung des FH-Studienlehrgangs. Diese übermittelte Informationen zur Teilnehmerinnensuche an Hebammenstudierende, woraufhin die interessierten Teilnehmerinnen per E-Mail mit mir in Kontakt traten.

Das in den Gruppendiskussionen gesammelte Datenmaterial wurde im darauffolgenden Schritt vollständig transkribiert und teilweise in Interpretationsgruppen analysiert. Die Auswertung erfolgte unter Anwendung der Dokumentarischen Methode, welche im nachfolgenden Kapitel näher erläutert wird.

4.2 Dokumentarische Methode

Die sogenannte dokumentarische Methode basiert auf Karl Mannheims Wissenssoziologie, die betont, dass menschliches Denken von individuellen Erfahrungen abhängt, die durch Faktoren wie Geschlecht, Generation und soziale Klasse beeinflusst werden. Diese Methode analysiert sprachliche Darstellungen von alltäglichen Handlungen, um kollektive Routinen und Orientierungen aufzudecken, die den Akteur*innen oft nicht bewusst sind und daher nicht direkt erfragt werden können (Kleemann 2013, 156 f.).

Im Zentrum der dokumentarischen Methode steht der Perspektivenwechsel von der Frage nach dem „Was wird gesagt?“ zu der Frage nach dem „Wie“ der Herstellung des Gesagten. Bohnsack stellt einen Vergleich zu Luhmanns Systemtheorie her. Er beschreibt den Wechsel vom „Was“, der Beobachtung in der ersten Ordnung, zum „Wie“, der Beobachtung zweiter Ordnung (Bohnsack 2013, 13 f.). Przyborski und Wohlrab-Sahr beschreiben diese zwei Ebenen in der qualitativen Forschung wie folgt:

„Die Interpretationen der Handelnden selbst werden also – als Konstruktion ersten Grades – in einem ersten Schritt der Forschung nachvollzogen und verstanden. Erst im zweiten Schritt bilden die Forscher wissenschaftliche Typen und Theorien. Diese Konstruktionen werden [...] Konstruktionen zweiten Grades genannt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 16).

Przyborski ist der Überzeugung, dass sich diese beiden Ebenen in jeglicher Kommunikation zeigen (Przyborski 2004, 48).

Im Zentrum der dokumentarischen Methode stehen zwei grundlegende Schritte: die formulierende und die reflektierende Interpretation. Przyborski führt zusätzlich einen Schritt ein, der in anderen Ansätzen meist Teil der formulierenden Interpretation ist, nämlich die Analyse des thematischen Verlaufs. Ihrer Auffassung nach sollte der erste Arbeitsschritt in der Strukturierung des Diskussionsmaterials bestehen.

Daher ergibt sich die folgende Dreischritt-Sequenz in der dokumentarischen Methode:

1. Thematischer Verlauf
2. Formulierende Interpretation
3. Reflektierende Interpretation

Der thematische Verlauf, der für sämtliche Aufzeichnungen von Gruppendiskussionen erstellt wurde, dient als Grundlage zur Auswahl von Gesprächs- oder Diskussionsabschnitten, die im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation intensiv ausgewertet werden sollen (ebd., 50). Bei der Strukturierung des thematischen Verlaufs ist es von wesentlicher Bedeutung, den ursprünglichen Ablauf der Themen beizubehalten und die Priorisierung der Themenverläufe der Teilnehmenden zu wahren. Im Zuge dieses Arbeitsschrittes wurden die Gesprächsinhalte in Passagen unterteilt. Diese Passagen wurden in Unterthemen (UT) und Oberthemen (OT) kategorisiert. Jede dieser Passagen wurde mit Merkmalen versehen, wie beispielsweise der Initiatorin des Themas. Verschiedentlich wurden nämlich von Gruppenmitgliedern eigenständig neue Themen aufgeworfen, das Gespräch hat sich eigenständig, das heißt ohne einen Frageinput der Forscherin entwickelt, was für das Forschungsinteresse relevant war. Ebenso wurden dichte Passagen festgehalten, was bedeutet, dass sie entweder einen besonders intensiven Wortwechsel aufwiesen oder im Gegensatz dazu sehr zähflüssig verliefen (ebd., 51). Von besonderem Interesse für die Forschung waren zudem Passagen, die im Kontext der Forschungsfragen „Wie erleben Hebammenstudierende praktikumsbegleitende Ausbildungssupervision, inwiefern wird sie als unterstützend erlebt und welche Schwierigkeiten sowie Begrenzungen können dabei auftreten?“ von Relevanz waren (ebd., 53). Entsprechend diesen Kriterien wurden Passagen aus beiden Gruppendiskussionen ausgewählt und im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert.

In der nächsten Phase, der formulierenden Interpretation, wurde der immanente Gehalt der ausgewählten Abschnitte zusammengefasst und in verständlicher Sprache dargestellt. Die zentrale Frage in diesem Schritt lautet: „Was wird gesagt?“ (ebd., 53). Das Ziel dieses Schrittes besteht darin, das Verständnis für den Sinngehalt zu überprüfen.

In der darauffolgenden reflektierenden Interpretation steht die Frage im Vordergrund: „Wie wird etwas gesagt?“ (ebd., 55). In diesem Analyseschritt werden implizite Aussagen, die durch die Handlungen und den Diskursverlauf ausgedrückt werden, betrachtet.

4.3 Reflexion der Forschungsposition

Przyborski und Wohlrab-Sahr äußern sich in ihrem Werk zur qualitativen Forschungspraxis wie folgt:

„Das Verstehen gestaltet sich umso schwieriger, je weiter wir von den Kommunikationspartnern biographisch und kulturell entfernt sind, je loser der Interaktions- und Erfahrungszusammenhang ist. Umgekehrt ist aber die Explikation dieses Verständnisses, dieses intuitiven Wissens, wie es in der Forschungspraxis notwendig wird, umso schwieriger, je näher man biographisch und kulturell seinem Forschungsgegenstand ist“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 19).

Mit zunehmender Nähe zu den Beforschten gestaltet sich die Aufgabe der Explikation des generierten Alltagswissens anspruchsvoller. Unter „Seinesgleichen“ bleiben in den Äußerungen tendenziell Aspekte ungesagt. In solchen Fällen erfordert die Explikation, dass man bewusst einen distanzierten Blick einnimmt. Meine Rollen in den durchgeführten Gruppendiskussionen und der Grad des Näheverhältnisses zu den Interviewten waren unterschiedlich. Wie bereits in Abschnitt 3.5 dargestellt, stellt die praktische Umsetzung von Ausbildungssupervision für Hebammenstudierende an Fachhochschulen eine seltene Praxis dar, die sowohl die erforderlichen Kriterien hinsichtlich angemessener Gruppengröße als auch die Teilnahme einer fachkompetenten Person für die Durchführung erfordert. Der Zweck dieser Kriterien wurden im Abschnitt 2.4. dargestellt. Daher weckte die Möglichkeit, neben der Untersuchung einer laufenden Ausbildungssupervisionsgruppe, auch eine Ausbildungssupervision eigenständig durchzuführen und deren Auswirkungen zu erforschen, mein besonderes Interesse. Ich habe deshalb zwischen März 2022 und Februar 2023 zwei separate Supervisionsgruppen, bestehend aus jeweils acht Studierenden, begleitet. Während der Untersuchung meiner eigenen Supervisionsgruppe ergab sich die Herausforderung der Nähe zu den Forschenden aufgrund meiner zusätzlichen Rollen als Supervisorin und Hebamme. Eine methodische Problematik, die sich hieraus ergeben könnte, besteht in der möglichen Hemmung von Hebammenstudierenden, negative Erlebnisse aus der Supervision in der Gruppendiskussion zu artikulieren. Ein weiterer herausfordernder Aspekt, der auf die Doppelrolle zurückzuführen ist, war das Distanz-Nähe-Verhältnis zu den Teilnehmerinnen. Aufgrund des geteilten Erfahrungsraums, der in der durchgeführten Supervision entstand, bestand die Befürchtung, dass die Externalisierung impliziten Wissens erschwert werden könnte. Daher wurde, im Bestreben, eine methodisch abgesicherte Forschung zu leisten, besondere Sorgfalt auf die Aufrechterhaltung einer bewussten, distanzierten Perspektive meinerseits gelegt, zum anderem wurde eine zweite Interviewerin eingesetzt.

Im weiteren Schritt des methodischen Forschungsvorgehens erfolgte die Analyse des Datenmaterials. Dieses wurde teilweise in einer Interpretationsgruppe durchgeführt. Die gemeinsame Analyse und Auslegung, trugen dazu bei vorhandene Denkmustern in der Hebammenprofession zu durchbrechen. Im Verlauf der Analyse waren meine Kenntnisse über das Forschungsfeld auch hilfreich, da ich gewisse Fachbegriffe (z. B. Sternenkind, schwere Schulterdystokie etc.) selbstverständlich verstehen und einordnen konnte, ohne in die Selbstläufigkeit der Diskussion einzugreifen.

In der nachfolgenden Darstellung meiner Ergebnisse steht nicht die Absicht im Vordergrund, eine bestimmte Vorgehensweise als die allein gültige und richtige darzustellen. Vielmehr geht

es darum, verschiedene Handlungsstrategien zu beleuchten. Das beinhaltet die Bereitschaft, „blinde Flecken“ zu erkunden und kritisch zu hinterfragen, auch an Stellen, die unangenehm oder schmerzhaft sein können. Dies schließt meine persönlichen, bislang unhinterfragten Annahmen mit ein. Ein Beispiel wäre meine Neigung, starke Emotionen wie tiefe Traurigkeit als (vermeintlich) selbstverständlichen Teil der Hebammenprofession hinzunehmen, oder die Tendenz, in Notfällen oder Akutsituationen in die berufliche Rolle einzutauchen und die persönliche Ebene zu vernachlässigen.

5 Darstellung der gewonnenen Daten

In diesem Abschnitt erfolgt die Zuordnung der Daten, die durch Gruppendiskussionen gesammelt wurden, anhand der Schlüsselbegriffe, die sich aus der Forschungsfrage dieser Untersuchung ergeben. Die Fragestellung fokussiert sich darauf, wie Hebammenstudierende Ausbildungssupervision erleben, inwiefern die Supervision in der Ausbildung unterstützend ist und welche Grenzen sie hat.

In Verbindung mit den in Kapitel 2 und 3 dargestellten theoretischen Überlegungen lassen sich aus der Analyse des thematischen Verlaufs der Gruppendiskussionen folgende Kategorien ableiten:

- Der Austausch über herausfordernde Erfahrungen während der Praktikumsphasen
- Die Entwicklung von Professionalität durch die Verbesserung von Reflexions- und Kommunikationskompetenzen
- Die subjektive Wahrnehmung und Beschreibung der Erfahrungen der Studierenden mit der Ausbildungssupervision
- Limitationen und Einschränkungen im Kontext der Ausbildungssupervision

In den folgenden Unterkapiteln werden diese Kategorien nun jeweils näher dargestellt. In den folgenden Kapiteln 5.1. – 5.4. werden mehrere Textpassagen zusammengeführt. Dabei wird jede Passage durch die zugehörige Überschrift des Unterthemas (UT) angeführt. Danach folgt die formulierende Interpretation, die dazu dient, zusammenfassend darzustellen, was in dieser Passage gesagt wird. Darauf folgend beschreibt die reflektierende Interpretation, wie es gesagt wird. Hierbei wird eine Interpretationsanalyse des Diskussionsmaterials durchgeführt.

5.1 Belastende Erfahrungen teilen – „Womit ich ein bisschen gestruggelt hab“

UT: Fachliche und persönliche Kritik (GD 1.1., Z. 55–70)

Formulierende Interpretation:

Eine Hebammenstudentin spricht über eine Erfahrung, die sie in die Supervision eingebracht hat, und bezeichnet sie als „ihre Eiseskälte“. Eine Kollegin reagiert darauf, indem sie nachfragt und Interesse an ihrer Erfahrung zeigt. Die Hebammenstudentin beschreibt dann ihre Kommunikationsprobleme mit einer Hebamme und dem gesamten Team, die zu einer Krise geführt haben, in der ihre fachliche Kompetenz infrage gestellt wurde. Sie betont, dass sie sich gezwungen sah, ihre Fähigkeiten zu beweisen, um Anerkennung zu erhalten. Darüber hinaus berichtet sie von ihrem Eindruck, ihre soziale Kompetenz und ihr persönliches Wesen seien infrage gestellt worden.

Reflektierende Interpretation:

Die Bezeichnung „Eiseskälte“ hat die Teilnehmerin von der Diskussion der vorherigen Frage mitgenommen. Da wurden die Praktikumserfahrungen anhand einer Wettermetapher beschrieben. Diese Formulierung deutet auf eine negative Erfahrung oder emotionale Belastung hin.

Nach den ersten zwei Interpretationsschritten der initialen Grobgliederung in thematische Verläufe und die Beschreibung der formulierenden Interpretation schien es zunächst, als würde das Hauptthema im Kontext der Organisationskultur auf die Feedbackpraxis hinweisen. Bei einer vertieften Analyse offenbarte sich jedoch das zentrale Thema der fehlender Unterstützung auf emotionaler und persönlicher Ebene. In dieser spezifischen Passage zeigt sich eine sich verschärfende negative Entwicklung, die Situation der Teilnehmerin hat sich während ihres Praktikums zunehmend verschlechtert. Zunächst spricht sie über Kommunikationsprobleme mit „ihrer Hebamme“, wobei anzunehmen ist, dass sie hier auf ihre Praktikumsanleiter*in gemäß der Darstellung in Kapitel 3.3. verweist. Die Bezeichnung „Kommunikationsprobleme“ könnte den Eindruck erwecken, dass es sich um kleinere Konflikte handelt. Jedoch stellt sich im weiteren Gesprächsverlauf heraus, dass dieser Konflikt auf die Interaktion mit dem gesamten Team ausgedehnt war, bis hin zur Ebene der leitenden Hebamme, die von der Teilnehmerin als „Chefin“ bezeichnet wird. Die Studierende berichtet davon, dass ihre fachlichen Kompetenzen angezweifelt wurden, sie äußert sich wie folgt:

„... wurde von meiner Hebamme, wo ich mitging, nicht gut behandelt, und auch vom ganzen Team drumherum. Es ist dann so weit zur Chefin gegangen, dass meine Kompetenzen in Frage gestellt wurden ...“ (GD 1.1., Z. 63–65).

Innerhalb dieser Passage schildert die Teilnehmerin weiterhin, dass sie die genannte Herausforderung erfolgreich gemeistert hat und ihre fachliche Kompetenz in der Folge nicht mehr infrage gestellt wurde. Im weiteren Verlauf des Gesprächs berichtet die Diskutantin von den zusätzlichen Belastungen, die sie in dieser Situation erfahren hat:

„Und dann sind eher so meine sozialen Skills und mein Grundwesen, mein persönliches, infrage gestellt worden, also es ist irgendwie in viele Richtungen gegangen. Ich bin dort nicht gut angekommen, quasi“ (GD 1.1., Z. 67–69).

Der abschließende Satz „Ich bin dort nicht gut angekommen, quasi“ wirkt wie ein Versuch der Teilnehmerin die emotionale Belastung zu schmälern. Andere Äußerungen, darunter Formulierungen wie „meine Eiseskälte“ und die Notwendigkeit des „Aufarbeitens“, sowie die beobachtbaren Phänomene des hörbaren Räusperns und schweren Ausatmens seitens der Teilnehmerin bei der Beschreibung dieser speziellen Situation lassen auf eine psychische Belastung schließen. Diese Annahme wird im späteren Verlauf des Gruppeninterviews durch eine nachfolgende Sorge der Studentin zusätzlich bekräftigt:

„Meine persönlich größte Angst, aber das ist seit dem letzten Praktikum, ist, dass ich so unbeliebt in den Häusern bin, dass das jedes Mal nur schlechte Stimmung ist dort. Ich aus dem heraus wenig lernen oder immer so jedes Mal mit Angst in den Dienst zu gehen und zu wissen, ah, des war jetzt sowieso nicht, des passt nicht so, da habe ich nur Stress. Das ist ungut“ (GD 1.1., Z. 272–276).

Zusammenfassend lässt sich die Passage dahingehend interpretieren, dass die Studierende während ihres Praktikums ein Empfinden von sozialer Isolation erfährt, das sie im Kontext ihrer Supervision anspricht. Dieses Ausdrücken ihres Empfindens in der Supervision scheint sie bei der Aufarbeitung der psychischen Belastung zu unterstützen. Diese Einschätzung wird durch die folgende Äußerung der Teilnehmerin bestätigt: „Also ich hab meine Eiseskälte ja mitgenommen in die Supervision. Es war eben nicht so eine tolle Stimmung, aber trotzdem, oder gerade deswegen, hab ich es [...] in der Supervision angesprochen, um es aufzuarbeiten“ (GD 1.1., Z. 55–57).

UT: Erwartungsdruck (GD 1.1., Z. 133–163)

Formulierende Interpretation:

Eine Hebammenstudierende bringt zwei Situationen zur Sprache, die für sie im Praktikum belastend waren. Zuerst nennt sie die Erfahrung bei der Begleitung einer Geburt eines Sternenkinds⁵. Und als zweite Herausforderung beschreibt sie ausführlicher ein Thema, das sich um den Druck dreht, sich immer wieder in einem neuen Team beweisen zu müssen. Dieser Druck wird oft mit der ständigen Notwendigkeit verbunden, die eigene Persönlichkeit zu bewahren und sich nicht zu verstellen. Eine andere Hebammenstudentin unterstreicht die Wichtigkeit dieses Themas, indem sie ebenfalls ihre Erfahrungen damit, sich in einem Team zu beweisen, teilt.

Eine Kollegin bringt die Frage auf, ob dieser Druck, sich beweisen zu müssen, mit dem Abschluss des Studiums endet. Die Hebammenstudierende ergänzt die Diskussion, indem sie Hoffnung gibt, dass der Druck nach „einem halben Jahr, Jahr“ nachlässt, wenn man sich eingearbeitet hat und das Vertrauen der Kolleg*innen, Ärzt*innen und der Stationsleitung gewonnen hat. Die Kollegin reagiert zustimmend auf die Idee der zeitlichen Begrenzung dieses Prozesses. Die Textpassage endet damit, dass beide Hebammenstudentinnen zwar davon überzeugt sind, dass es ein Ende dieses Prozesses gibt, jedoch frustriert zum Ausdruck bringen, dass dieses Ende nicht schon mit dem Ende des Studiums einhergeht.

Reflektierende Interpretation:

In dieser Passage offenbaren drei Hebammenstudentinnen zwei Themen, die für ihre berufliche Entwicklung von Bedeutung sind.

⁵ Sternenkinder sind Babys, die intrauterin versterben und dann tot geboren werden.

Eine Studentin nennt das Thema „meine erste Geburt von einem Sternenkind, die ich begleitet hab“ (GD 1.1., Z. 134–135). Diese Erfahrung war emotional belastend und erforderte weiterhin ihre Aufmerksamkeit und Reflexion. Dies unterstreicht die Bedeutung der Supervision als Ort der Verarbeitung von schwierigen und emotional herausfordernden Situationen.

Danach wechselt die Studentin das Thema von der Belastung, eine Totgeburt zu begleiten, zu einer anderen Herausforderung, die sie im Laufe des Praktikums beschäftigt hat. Sie beschreibt den Erwartungsdruck, der auf Hebammenstudierenden im Spitalspraktikum lastet. Ob dieser Erwartungsdruck auch in der Supervision thematisiert wurde, wird hier nicht angesprochen. Jedoch zeigt sich in der Passage, dass das Thema Erwartungsdruck im Gegensatz zu dem Thema der Totgeburt Resonanz bei den Studienkolleginnen findet. Dass Erwartungsdruck spürbar ist, wird von anderen Teilnehmerinnen bestätigt. Eine sagt:

„Um das festzuhalten, das sehe ich auch. Das ist ein gutes Thema, das habe ich auch gehabt. Und das ist von einer anderen Kollegin ja auch mal erwähnt worden. Immer beweisen, dieser Erwartungsdruck“ (GD 1.1., Z. 145–147).

Darüber hinaus zeigen sich bei einer Teilnehmerin Zukunftsängste, die mit diesem Thema in Zusammenhang stehen. Die zweite Studierende formuliert ihre Sorge, dass der Erwartungsdruck sogar über das Studium hinaus anhalten wird. Die Teilnehmerin formuliert das so:

„Ich habe das Gefühl, das ist nichts, was aufhört mit dem Studium. Ich dachte mir irgendwann, wenn ich da rausgehe, ist das vorbei. Jetzt, wo dieses Berufsleben näher rutscht bei mir, denke ich mir jedes Mal (schwer ausatmend), das geht jetzt noch länger so weiter. Du bist eine junge Hebamme, da musst du dich weiter beweisen und erst recht, denn da schaut nicht eine Hebamme auf dich, da schauen alle auf dich“ (GD 1.1., 151–155).

Ich gehe davon aus, dass mit „eine Hebamme“ hier die Praxisanleiterin in den Spitälern gemeint ist. Wer hier mit „alle“ gemeint ist, kommt nicht klar heraus. Es könnte die Gemeinschaft der Hebammenprofession gemeint sein oder ein vollständiges Hebammenteam in einem Spital. Die darauffolgende Wortmeldung der zweiten Studierenden grenzt die Bezeichnung „alle“ auf das interdisziplinäre Team eines Spitals ein. Sie bezieht den Erwartungsdruck auf Ärzte und Ärztinnen, die Stationsleitung und Kolleg*innen. Wobei ich davon ausgehe, dass sie mit Kolleg*innen ausschließlich die Hebammenkolleg*innen bezeichnet. Das ist immer noch eine große Anzahl an Menschen, vor denen sie sich beweisen muss, aber immerhin ist es eine überschaubarere Gruppe als „alle“.

Die Teilnehmerin ergänzt die Diskussion, indem sie betont, dass der Druck nach einer gewissen Zeit nachlässt, wenn man sich eingearbeitet hat und dann „Vertrauen hat von Ärzten und Stationsleitung und Kolleginnen“ (GD 1.1., Z. 158). Dies verdeutlicht, dass die berufliche Entwicklung als ein stetiger Prozess wahrgenommen wird, der mit der Zeit an Intensität verlieren kann. Und zwar nennt sie „ein halbes Jahr, Jahr“ (GD 1.1., Z. 157) als Einarbeitungszeitraum.

Den Ausblick auf diese zeitliche Begrenzung nimmt die dritte Studentin erleichtert an und äußert die Hoffnung, dass es ein Ende dieser Bewährungsphase gibt.

Abschließend sagt eine andere Diskutantin: „Es ist nicht das Ende des Studiums, aber danach halt (schwer ausatmend, räuspernd, lachend)“ (GD 1.1., Z. 162–163). Die Studentin benennt das Ende der Bewährungsphase außerhalb der Studienzeit und schließt mit einem unbehaglichen Lachen ab. In dieser Gruppe ist das Lachen ein beobachtbares Muster, das immer wieder bei schwierigen Themen beobachtbar ist. Dies verdeutlicht, dass die Belastung aufgrund des wahrgenommenen Erwartungsdrucks, die eine Studierende erfährt, sich über die Studiedauer erstreckt. Zudem besteht die Besorgnis, dass dieser Druck auch über die Studienzeit hinaus in den frühen Phasen des beruflichen Werdegangs fortbestehen könnte. Die Sorge, dass dieser Druck auch im Berufsleben anhält, insbesondere für junge Hebammen, wirft Fragen zur beruflichen Identitätsbildung und zur Notwendigkeit von Unterstützung und Einarbeitungszeiten in den ersten Jahren der beruflichen Praxis auf.

Die abrupte Themenverschiebung von der Totgeburt zum Erwartungsdruck deutet darauf hin, dass die angemessene Behandlung eines Themas wie der Erfahrung, bei einer Totgeburt dabei gewesen zu sein, viel Zeit und ein hohes Maß an Vertrauen erfordert. Die Tatsache, dass die anderen Interviewteilnehmerinnen sich nicht zu diesem Thema äußern, ist in Anbetracht des herkömmlichen Gesprächsverlaufs ungewöhnlich. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie besorgt um ihre Studienkollegin sind und das Thema nicht wieder aufgreifen möchten, um keine erneute emotionale Belastung hervorzurufen. Eine alternative Erklärung könnte sein, dass das Thema bereits ausreichend in der Supervision behandelt wurde und daher kein Bedarf besteht, es erneut zu thematisieren. Eine weitere Möglichkeit ist, dass sie selbst noch keine Erfahrungen mit Totgeburten gemacht haben und daher Schwierigkeiten haben, sich in diesem Kontext zu engagieren.

UT: Kompetenzfrage (GD 2.1., Z.144–176)

Formulierende Interpretation:

Eine Teilnehmerin schildert im Rahmen des Interviews, dass sie in der Supervision angesprochen hat, dass sie sich von einer angestellten Hebamme missverstanden fühlte. Auf eine Nachfrage seitens der Interviewerin gibt sie ein konkretes Beispiel an. Während einer Kontrolluntersuchung einer Schwangeren mittels Cardiotokografie⁶ wurde festgestellt, dass die optimale Versorgung des Ungeborenen fraglich ist. Als Konsequenz dessen nahm die Hebamme telefonisch Kontakt mit dem zuständigen Arzt auf, um weitere Abklärungen zu treffen. In der

⁶ Cardiotokografie stellt ein Verfahren dar, mit dem man Herztöne und Wehenfrequenz der Gebärenden mittels Ultraschall aufzeichnen kann.

Zwischenzeit informierte die Hebammenstudentin die Schwangere über den Anruf und die Notwendigkeit einer Untersuchung, um sicherzustellen, dass das ungeborene Kind ausreichend versorgt ist. Die Hebamme kritisierte daraufhin die Hebammenstudentin, da es nicht ihre Aufgabe gewesen sei, die Schwangere aufzuklären, und sie dadurch lediglich Nervosität ausgelöst habe.

Eine andere Studienkollegin schließt sich der Diskussion an, sie sagt, dass auch sie während ihres Praktikums häufig auf Missverständnisse in der Kommunikation gestoßen ist. Sie betont, dass die Reflexion in der Supervision dazu beigetragen hat, ihr neue Perspektiven auf solche Situationen zu eröffnen und ihr Verständnis für die Umstände zu vertiefen.

Reflektierende Interpretation:

Bei beiden Studierenden zeigt sich ein wiederkehrendes Thema, nämlich dass Situationen anders von den Studierenden eingeschätzt werden als von der Hebamme. Im Kontext der Supervision ermöglicht die Eröffnung neuer Perspektiven eine umfassende Überprüfung dieser Situationen. Eine Teilnehmerin erläutert den Prozess der Neubewertung der Umstände folgendermaßen: „Wo ich mir nicht ganz sicher bin, dass das jetzt vielleicht doch das Richtige war, was ich gemacht habe, und das ist dann fein, wenn man das besprechen kann (GD 2.1., Z. 168–169). Die andere Interviewteilnehmerin bekräftigt diese Beobachtung mit folgender Aussage: „Und das ist ganz gut, wenn man das nachbespricht und einen anderen Blickwinkel draufbekommt“ (GD 2.1., Z. 175–176). Die Hebammenstudierenden können ihre ursprünglichen Einschätzungen oder Wahrnehmungen von Situationen im Licht neuer Informationen oder Reflexionen verändern oder festigen. Dies ist ein wichtiger Schritt des Prozesses der professionellen Entwicklung.

Eine mögliche Interpretation des vorliegenden Beispiels der Hebammenstudentin wäre, dass sich hier eine hierarchische Struktur innerhalb einer Krankenhausinstitution erkennen lässt. In großen Institutionen wie Krankenhäusern erfolgt die Informationsvermittlung im Falle einer Pathologie über verschiedene Hierarchieebenen. In der beschriebenen Situation tritt ein Problem auf, woraufhin die Hebamme die nächsthöhere Instanz, nämlich den Arzt oder die Ärztin, informiert. Die Studierende, die sich am unteren Ende der Hierarchiepyramide befindet, übernimmt die Aufgabe, die Patientin über die Vorgehensweise des Personals zu informieren. Die konventionelle Norm wäre, dass die Information an die Patientin direkt von einem Arzt oder einer Ärztin oder – nach dessen Absprache mit der Hebamme – von der Hebamme selbst weitergegeben wird. In dieser Situation könnte es sich um einen Konflikt in Bezug auf übersprungene Hierarchiekanaäle seitens der Hebammenstudierenden handeln.

Was in dieser Passage eine Verwunderung in der Interpretationsgruppe hervorgerufen hat, ist die Feststellung der Hebammenstudentin: „Also das sind so Situationen, wo ich mich persönlich missverstanden gefühlt habe“ (GD 2.1., Z. 142–143). Im Gegensatz zur einer Feststellung wie: „Es hat Missverständnisse gegeben“, was eine sehr neutrale Formulierung gewesen wäre, drückt die Aussage, wenn man sagt, man fühlt sich missverstanden, primär eine persönliche Kränkung aus. Dies könnte auf eine Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Werthaltungen auf persönlicher und struktureller Ebene darstellen. Die Studierende hat womöglich im Einklang mit ihrer individuellen Werthaltung gehandelt, was möglicherweise von der vorgesehenen Struktur des Krankenhauses abweicht. Für die Bearbeitung dieses Themas könnte es hilfreich sein in der Supervision, diese Diskrepanz herauszustellen und potenzielle Handlungsspielräume aufzuzeigen.

Wenn Kränkungen ausschließlich auf persönlicher Ebene betrachtet werden, anstatt sie in einem strukturellen Kontext in Zusammenhang mit der Rolle und Funktion zu analysieren, könnte eine höhere Belastung darstellen, da die Aufmerksamkeit auf die Person und die eigene Identität gerichtet ist und dadurch Ängste ausgelöst werden könnten. Eine Betrachtung der Spitalskultur im Rahmen der Supervision könnte hier von Nutzen sein. Wie in der Einleitung beschrieben, sind junge Hebammen im Vergleich zu ihren erfahrenen Kolleg*innen gefährdeter, am Burnout-Syndrom zu erkranken. Eine supervisorische Unterstützung während der Ausbildung und darüber hinaus im Verlauf des Studiums könnte dazu beitragen, dass sich die Studierenden in der hierarchischen Spitalsstruktur besser zurechtzufinden, und damit diesem Problem entgegenwirken.

UT: Umgang mit Notfallsituationen (GD 2.1., Z. 178–221)

Formulierende Interpretation:

Eine weitere Passage aus der Gruppendiskussion bezieht sich auf das Thema der Reflexion und des Umgangs von Hebammenstudierenden mit belastenden Erfahrungen während ihrer Praktika. Die Aussagen der Teilnehmerinnen zeigen, dass die Supervision als ein bedeutsamer Kontext fungiert, um solche Erfahrungen zu verarbeiten und in einen neuen Blickwinkel zu rücken.

Eine Hebammenstudierende berichtet von ihren Erfahrungen mit geburtshilflichen Notfällen, die sie während ihres Praktikums erlebt hat, und nennt als medizinische Komplikation eine schwere Schulterdystokie⁷, die sie als Thema in die Supervision eingebracht hat. Diese Reflexion und erneute Betrachtung ihrer Erlebnisse in der Gruppensupervision ermöglichte es ihr,

⁷ Definition: Geburtsstillstand nach Geburt des Kopfes durch Hängenbleiben der Schulter (Uhl 2013, 342).

die Themen besser zu verarbeiten und möglicherweise einen emotionalen Abschluss zu finden. Dies wird auch durch die Nachfrage der Interviewerin bestätigt, die darauf hinweist, dass diese Notfallsituationen offensichtlich einen starken emotionalen Eindruck hinterlassen haben, der auch nach einem längeren Zeitraum immer noch präsent war. Eine weitere Hebammenstudierende schließt sich dieser Reflexionspraxis an und hebt die Bedeutung hervor, belastende Situationen aus dem Praktikum in der Supervision erneut zu besprechen. Zusätzlich hebt sie hervor, dass auch positive Erfahrungen und Geschichten in der Supervision geteilt werden. Eine andere Hebammenstudierende schließt sich diesen Erzählungen an und berichtet, dass sie oft außergewöhnliche und beeindruckende Geburtsgeschichten in der Supervision teilt. Ein konkretes Beispiel, das sie erwähnt, ist eine Geburt bei einer negierten Schwangerschaft⁸.

Reflektierende Interpretation:

Ein zentraler Aspekt dieser Passage, der von den drei Hebammenstudierenden hervorgehoben wird, ist die Tatsache, dass die Studierenden belastende Erfahrungen aus ihrem beruflichen Umfeld in die Supervision einbringen. Diese Erfahrungen können tiefgreifend sein und emotional belasten. Eine Teilnehmerin teilt mit, dass sie diese Erfahrungen, einen geburtshilflichen Notfall im Praktikum erlebt zu haben, in der Supervision zur Diskussion gebracht hat und wie ihr das geholfen hat:

„War schon wieder länger her und war eigentlich für mich schon recht gut aufgearbeitet. Aber nochmal einfach zum Durchbesprechen, die Situation anders zu betrachten, hat mir einfach noch mal geholfen“ (GD 2.1., Z. 186–188).

Es ist interessant zu beobachten, wie die Teilnehmerinnen trotz eines zeitlichen Abstands zu den belastenden Ereignissen immer noch das Bedürfnis haben, diese in der Gruppensupervision anzusprechen. Dies weist auf die anhaltende emotionale Wirkung solcher Erlebnisse hin, selbst wenn sie scheinbar bereits bearbeitet wurden.

Die zweite Diskutantin dieser Passage betont, dass die Supervision einen sicheren Raum bietet, um über emotional belastende Erlebnisse zu sprechen und sie erneut zu verarbeiten, besonders wenn die Reflexionsmöglichkeit im Praktikum gefehlt hat. Sie sagt:

„Also ich habe auch immer gern, also wenn jetzt belastende Situationen waren im Praktikum, wo man vielleicht dann dort nicht so die Zeit gefunden hat oder halt auch einfach das Personal so einen Stress gehabt hat, dass sie sich nicht auch noch um dich als Praktikantin kümmern hat können, das nochmal zu bereden. Das war einfach ganz fein, dass das dann Platz in der Supervision gefunden hat. Dass man da einfach noch mal

⁸ Definition: Eine Frau nimmt bis zur Geburt nicht wahr, dass sie schwanger ist (Schmiedhofer/Brezinka 2008, 24).

drüber reden kann, sich jemandem anvertrauen kann und das auch noch mal aufarbeiten kann“ (GD 2.1., Z. 195–201).

Des Weiteren betont sie, dass auch positive Geburtserfahrungen aus dem Praktikum in der Supervision besprochen werden. Dies zeigt, dass die Supervision nicht ausschließlich zur Bewältigung von Schwierigkeiten dient, sondern auch dazu beiträgt, positive Aspekte des Berufs hervorzuheben und ein Gefühl der Gemeinschaft und des Vertrauens innerhalb der Studiengruppe zu fördern. Eine andere Studierende nennt neben den eingebrachten Themen von emotional negativen oder positiven Erlebnissen, auch Erfahrungen von außergewöhnlichen Geburten, die bei ihr bleibende Eindrücke hinterlassen haben und in der Supervision eingebracht und besprochen wurden.

UT: Grenzen und Verantwortung als Hebammenstudent*in (GD 2.1., Z. 220–251)

Formulierende Interpretation:

In der vorliegenden Passage erfolgt eine Diskussion zwischen zwei Studierenden bezüglich ihrer Lernerfahrungen im Kontext der Supervision und deren praktischer Anwendung im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung. Die Gesprächspassage wird von einer der Studierenden initiiert, die detailliert über ihre wiederholten Erfahrungen berichtet, in denen sie sich während ihrer Praktika, insbesondere in den frühen Phasen ihres Studiums, mit anspruchsvollen Geburtsverläufen konfrontiert sah und das Gefühl hatte, alleingelassen worden zu sein.

Ein spezifischer Fall wird geschildert, bei dem die betreffende Studierende eine herausfordernde Situation im Kreißsaal erlebte und sich von der Hebamme unzureichend unterstützt fühlte. Die Beschreibungen dieser Erfahrungen legen nahe, dass solche belastenden Situationen ein wiederkehrendes Element in ihrem Studium darstellen, da sie selbst im fünften Semester noch Momente der Überforderung erfährt.

Reflektierende Interpretation:

Der Fokus dieser Passage liegt auf den positiven Erfahrungen, die in der Supervision gemacht wurden, wenn Studierende überfordernde Situationen in ihrem geburtshilflichen Praktikum erfahren. Kennzeichnend dafür, dass die Teilnehmerin ein Gefühl der Überforderung empfand, sind folgende Aussagen: „Wo man sich als Student manchmal extrem alleingelassen fühlt“ (GD 2.1., Z. 221–222), „... und die Hebamme hat sich genau null [...] um mich gekümmert“ (GD 2.1., Z. 226–227) oder „wo man sich selber dann auch an die Hand nimmt, wo man sagt, das ist mir gerade wirklich zu viel“ (GD 2.1., Z. 230–231).

Die Supervision wird als eine Gelegenheit beschrieben, diese Herausforderungen anzusprechen und als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren. Die Hebammenstudierenden betonten in

der Supervision die Bedeutung, sich der eigenen Grenzen bewusst zu sein und diese zu thematisieren. Sie betonten, dass es in Ordnung ist, Grenzen zu haben und Schwächen zuzugeben. Dies ermöglicht es ihnen, in stressigen Situationen einen anderen Blickwinkel einzunehmen und zu reflektieren, was sie persönlich benötigen, um angemessen zu reagieren. Die Supervision wird als eine Möglichkeit gesehen, sich selbst zu stärken und die eigene Praxis kontinuierlich zu verbessern, auch wenn schwierige Situationen auftreten.

Die zweite Diskutantin dieser Passage nimmt die Phrase „an die Hand nehmen“ auf und legt sie auf den Supervisionskontext um:

„Und da ist dann aber auch das Coole bei der Supervision, dass man irgendwie an der Hand genommen wird und dann einen anderen Blickwinkel zu sehen und auch zu schauen, okay, was brauche ich in diesen Situationen, weil ich kann natürlich für die Hebamme da sein und für die Frau als Studentin. Aber die Frage ist halt auch, okay, wenn wieder so eine Situation ist, aber was brauche ich und wie schaue ich auf mich auch? Weil ich kann nicht nur auf die anderen schauen“ (GD 2.1., Z. 243–248).

Die Verwendung der Metapher des An-die-Hand-Nehmens kann als Verweis auf die Konzeption einer mentoriellen Begleitung interpretiert werden. Diese Metapher impliziert, dass eine erfahrenere oder sachkundige Person eine unterstützende und anleitende Rolle übernimmt, um eine Auszubildende in ihrem Lernprozess oder bei der Bewältigung spezifischer Aufgaben zu unterstützen. In diesem Kontext teilen beide Studierende die gemeinsame Erfahrung, dass diese Art der mentoriellen Unterstützung seitens der Hebammen in ihren Praktika nicht gewährleistet war. Hingegen berichten sie von sehr positiven Erfahrungen und dem Empfinden des An-die-Hand-genommen-Werdens während der Supervision.

Des Weiteren zeigt der letzte Satz des vorangehenden Zitats – „Weil ich kann nicht nur auf die anderen schauen“ –, dass die Auszubildende ein hohes Verantwortungsbewusstsein den „anderen“ gegenüber empfindet. Die „anderen“ definiert die Teilnehmerin im weiteren Verlauf des Interviews als Hebamme und Gebärende. Dies legt nahe, dass die Supervision den Studierenden die Möglichkeit bietet, sich kritisch mit ihrem Rollenverständnis als Hebamme auseinanderzusetzen. Diese Reflexion erstreckt sich jedoch nicht allein auf ihre berufliche Identität als Hebamme, sondern schließt auch die Selbstfürsorge in ihr Selbstbild ein.

Diese Passage veranschaulicht folglich die erhebliche Bedeutung der Supervision im Rahmen der Hebammenausbildung. Diese stellt einen Kontext dar, in dem die Studierenden die Möglichkeit haben, kritisch über herausfordernde Situationen zu reflektieren und die Entwicklung von Bewältigungsstrategien zu fördern. Dieses Beispiel unterstreicht, dass die Supervision die professionelle Entwicklung und die Stärkung der Resilienz angehender Hebammen in Rahmen der Ausbildung bereichert.

5.2 Professionalitätsentwicklung – „Weil man es total reflektiert hat“

UT: Reflexionsfähigkeit (GD 2.1., Z. 392–409)

Formulierende Interpretation:

Die vorliegende Passage beleuchtet die Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf die Professionalitätsentwicklung von Hebammenstudierenden. Im Mittelpunkt der Diskussion von zwei angehenden Hebammen stehen insbesondere die Auswirkungen der Supervision auf die erworbene Reflexionsfähigkeit.

Reflektierende Interpretation:

Eine Hebammenstudierende beschreibt, was sich für sie als Hebammenstudierende durch die Supervision verändert hat. Sie hebt insbesondere die Fähigkeit, das Handeln in den Praktika zu hinterfragen und erneut zu überdenken, hervor. Dies deutet darauf hin, dass die Supervision dazu beiträgt, durch die erlernte Reflexionsfähigkeit das Bewusstsein für die eigene berufliche Rolle und Identität zu schärfen. Eine weitere Teilnehmerin unterstreicht die Bedeutung der Situationsreflexion, die sie durch die Supervision erworben hat. Sie hebt eine persönliche Erfahrung hervor, bei der sie eine Situation in ihrer beruflichen Praxis zunächst als abgeschlossen betrachtet hatte. Im Rahmen der Supervision wurde diese Situation erneut aufgegriffen und intensiv reflektiert, was ihr half, ein tieferes Verständnis für die Situation und die eigenen Handlungen zu entwickeln. Dieser reflektierende Ansatz wird als entscheidend für die Profession angesehen, was sie folgendermaßen beschreibt:

„Und das finde ich ganz, ganz wichtig beim Beruf der Hebamme, dass man nicht einfach so sein vorgefertigtes Ding macht, sondern alles so reflektiert im Nachhinein. Und das hat man in der Supervision halt total gelernt [...], dass das hilfreich ist, [...] weil gerade so viele unvorhergesehene Situationen und Notfälle [...] passieren“ (GD 2.1., Z. 403–409).

UT: Grenzen ziehen und Reflexion (GD 2.1., Z. 448–488)

Formulierende Interpretation:

In dieser Passage wird die Auswirkung von Supervisionsprozessen auf die Professionalitätsentwicklung und das Selbstbewusstsein von Hebammenstudentinnen beleuchtet. Zwei angehende Hebammen teilen, welche Erfahrungen und Erkenntnisse sie durch die Teilnahme an Supervisionssitzungen erlangt haben. Eine der Teilnehmerinnen schildert eine Erfahrung aus ihrem Praktikum, die sie zu Beginn ihrer Ausbildung überfordert hat. In der Supervision reflektierte sie diese Situation und gelangte zu dem Schluss, dass es für sie vorteilhaft sei, in solchen

Momenten Unterstützung von einer erfahreneren Hebamme in Anspruch zu nehmen oder nach Rat zu fragen.

Die andere Teilnehmerin betont die Bedeutung der Reflexion von Notfallsituationen, Konflikten und Differenzen im klinischen Umfeld, auch wenn man sich noch in der Ausbildung zur Hebamme befindet. Sie argumentiert, dass die direkte Auseinandersetzung mit problematischen Situationen im Spitalsumfeld dazu beiträgt, diese besser zu klären und Missverständnisse auszuräumen.

Reflektierende Interpretation:

Eine Teilnehmerin beschreibt in ihrer Darstellung eine Situation während eines Praktikums zu Beginn ihrer Hebammenausbildung, in der sie sich überfordert fühlte. In diesem Fall handelte es sich nicht um eine akute Notlage, sondern um eine physiologische Geburt, bei der die Gebärende Schwierigkeiten hatte, die Wehen zu bewältigen. Die Studierende betreute die Gebärende eine Zeitlang alleine im Kreißsaal, was offenbar ein integraler Bestandteil des Ausbildungsprozesses ist. Dieser Schritt in die Eigenverantwortung bereitet die Studierenden auf die Anstellung als Hebamme im Kreißsaal vor. Die Geschwindigkeit, mit der Auszubildende diesen Entwicklungsprozess ins alleinige selbstständige Begleiten von Gebärenden durchlaufen, variiert individuell.

Die Teilnehmerin schildert diese Erfahrung, die sie machte, als sie sich noch in einem „niedrigen Semester“ befand. Die Studentin hat sich überfordert gefühlt, hatte das Gefühl, noch nicht so weit zu sein, eine solche Situation eigenständig zu bewältigen. Durch die Teilnahme an der Ausbildungssupervision scheint sie an Selbstbewusstsein gewonnen zu haben, wie sie in ihren Worten zum Ausdruck bringt: „... bin ich draufgekommen, vielleicht ist es ja einfach, dass ich mehr einfordern muss, wenn ich die Hebamme brauche in der Situation“ (GD 2.1., Z. 454–455). Durch die Reflexion schärft sie ihr Bewusstsein für ihre eigenen Grenzen, wie sie folgendermaßen zusammenfasst:

„Okay, bis daher geht es mir gut mit der Situation, aber wenn es mir nicht gut geht, dann gehe ich raus und hole sie dazu oder ich gehe einfach raus und versichere mich oder frage nach oder so“ (GD 2.1., Z. 456–458).

Dieser Schritt in der Professionalitätsentwicklung einer Hebamme erscheint von erheblicher Bedeutung zu sein, da es sich um eine wichtige Kompetenz der Hebamme handelt. Gemäß dem Hebammengesetz ist es Hebammen gestattet, physiologische Geburten eigenständig zu begleiten. Sobald der Geburtsverlauf jedoch von der Physiologie abweicht, sind sie dazu verpflichtet, einen Arzt oder eine Ärztin hinzuzuziehen. Hierbei ist es von entscheidender

Bedeutung, die Grenzen des eigenen Tätigkeitsfeldes zu kennen und entsprechende Entscheidungen zu treffen.

Eine weitere Teilnehmerin in dieser Diskussion betont die Bedeutung der Interaktion mit dem kollegialen Team, indem sie darauf hinweist, dass Missverständnisse geklärt werden können, wenn Notfälle oder Konfliktsituationen unmittelbar nach deren Auftreten besprochen werden. Dies scheint auch als ein Aspekt der Entlastung betrachtet zu werden, wie sie in ihren Worten ausdrückt: „... dass man vielleicht nicht alles mit nach Hause nimmt ...“ (GD 2.1., Z. 470).

Jedoch scheint die Position der Hebammenstudentinnen als Auszubildende in diesem Prozess besonders anspruchsvoll zu sein und sie befinden sich in einer ambivalenten Lage. Die Studentin beschreibt diese Ambivalenz wie folgt:

„Ich finde oft als Praktikantin und in Ausbildung traut man sich das⁹ nicht so. Ich habe mir auch immer gedacht, nein, das steht mir eigentlich nicht zu, weil die arbeiten da und sind ein eingespieltes Team und ich bin nur Gast sozusagen. Aber eigentlich denke ich mir, ich helfe da auch mit und fühle das ja auch alles, wenn irgendwie was Belastendes ist, und das steht mir dann auch irgendwie zu, dass man mit mir mal darüber redet [...] oder noch mal klärt einfach“ (GD 2.1., Z. 476–482).

Auf die Frage, ob die Studentin dann in der Lage war, diese Lernerfahrung aus der Supervision in die Praxis umzusetzen, antwortet sie positiv:

„Ja, schon öfter. Ich habe es schon gemerkt, dass ich mich im Laufe von der Ausbildung immer so getraut habe zu sagen, können wir uns vielleicht noch mal kurz hinsetzen und darüber reden, weil mir wäre es ein Anliegen ...“ (GD 2.1., Z. 484–487).

UT: Kommunikationsfertigkeiten (GD 2.1., Z. 506–530 und GD 2.1., Z. 535–553)

Formulierende Interpretation:

In dieser Passage wird diskutiert, welche große Bedeutung es hat, dass die Kommunikation während der Begleitung von Gebärenden in den Supervisionsprozessen reflektiert wird. Eine Teilnehmerin beschreibt eine Situation aus ihrem Praktikum, bei der die Supervision Kommunikationsverbesserungen bewirkt hat. Ihre Kollegin unterstreicht dies, indem sie anführt, dass sie in der Ausbildungssupervision Kommunikationstechniken für verschiedenste Situationen erworben haben.

Reflektierende Interpretation:

Die erste Teilnehmerin berichtet von Notsituationen, in denen die Kommunikation nicht ausreichend war. Sie erwähnt den Fall einer Schulterdystokie und einer vorzeitigen

⁹ Hilfe, Rat „einzufordern“, Notfall- und Konfliktsituationen anzusprechen.

Plazentalösung¹⁰, bei denen die Gebärenden nicht angemessen über die Geschehnisse informiert wurden. Sie sagt: „... es hat sich niemand Zeit für die Frau genommen, es hat ihr niemand erklärt, was los ist gerade“ (GD 2.1., Z. 513–514). Die Teilnehmerin betont, dass dies in der Supervision thematisiert wurde und dass einfache Gesten der Unterstützung und Beruhigung, wie das Halten der Hand der Frau und beruhigende Worte, besprochen wurden. Sie hebt hervor, dass diese Worte in Erinnerung geblieben sind und im Bedarfsfall abrufbar sind.

Die zweite Teilnehmerin schließt sich an und betont die Bedeutung der Kommunikation, nicht nur im Team, sondern auch im Umgang mit den Frauen und Paaren in verschiedenen Situationen, sei es in Notfällen, traurigen oder glücklichen Momenten. Sie hebt hervor, dass die Supervision ihr geholfen hat, angemessene Worte und Ausdrucksweisen zu finden und zu lernen, was in verschiedenen Situationen angemessen ist. Sie meint: „Und ich glaube, in diesem Sinne, haben wir auch ganz, ganz viel mitgenommen. Also auch mit, was wäre jetzt passend zu sagen, was wäre nicht passend“ (GD 2.1., Z. 526–527).

Die Passage verdeutlicht, welche zentrale Rolle das Thema der Kommunikation in Notsituationen und im Umgang mit Patientinnen und ihren Familien in der Ausbildung und Berufsentwicklung von Hebammenstudierenden spielt. Die Reflexion und das Training in der Supervision tragen dazu bei, dass die Studierenden angemessen und einfühlsam kommunizieren können, um die Bedürfnisse der Frauen und ihrer Familien in unterschiedlichen Situationen zu erfüllen.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion betont eine Teilnehmerin, „Also ich habe das Gefühl, dass eigentlich Kommunikation bei fast allen Situationen, die wir in der Supervision besprochen haben, Thema war“ (GD 2.1., Z. 535–537). Sie führt im weiteren Gesprächsverlauf als Situationsbeispiele, Konflikte mit anderen Hebammen, Kommunikation in Notsituationen oder Alltagskommunikation mit den werdenden Eltern, an. Die Sensibilität der Verständigung scheint ein wiederkehrendes Thema zu sein, da sie oft der Ausgangspunkt für Konflikte oder belastende Situationen ist, die in der Supervision aufgearbeitet werden können.

Die Zustimmung der anderen Teilnehmerinnen zeigt, dass diese Erfahrung nicht selten ist. Eine weitere Teilnehmerin bestätigt die Kollegin und hebt hervor, dass in den Supervisionsgesprächen der Fokus nicht nur auf Notfallsituationen liegt, sondern auch auf der Kommunikation generell im Klinikalltag. Sie betont die Bedeutung einfacher Fragen an die Frauen, wie „Was kann ich jetzt dir jetzt Gutes tun?“ (GD 2.1., Z. 545–546), und wie wichtig es ist, die Frauen zu fragen, was ihnen bei Schmerzen hilft. Eine andere Teilnehmerin beschreibt als integralen Bestandteil der Basiskommunikation die Wichtigkeit, den Gebärenden Erläuterungen zu

¹⁰ „Jede Verringerung der Kontaktfläche zwischen einer ursprünglich korrekt eingenisteten Plazenta und der Uteruswand vor der Geburt des Kindes [...]“ (2018 Hildebrandt/Göbel, 192).

medizinischen Interventionen in der Geburtshilfe zu geben. Als Beispiel betont sie die Notwendigkeit, vor einer vaginalen Untersuchung die Zustimmung der Gebärenden einzuholen und dies entsprechend zu kommunizieren.

UT: Selbstreflexion (GD 2.2., Z. 37–73)

Formulierende Interpretation:

In dieser Passage diskutieren zwei Teilnehmerinnen die Erkenntnisse, die sie in der Selbstreflexion im Rahmen der Ausbildungssupervision gewonnen haben.

Eine Hebammenstudierende nennt zwei Beispiele, wo ihr die Reflexion als große Ressource in Erinnerung geblieben ist. Sie beschreibt, wie sie es geschafft hat durch die Selbstreflexion ihren Handlungsspielraum zu erweitern.

Eine weitere Teilnehmerin ergänzt, dass für sie die Selbstreflexion nicht nur dazu dient, zu einer optimierten Lösung zu gelangen, sondern eine Rolle dabei spielt, mit den getroffenen Entscheidungen im Einklang mit dem eigenen Wissen und Gewissen zufrieden zu sein.

Reflektierende Interpretation:

Zwei Studierende tauschen in einem Dialog Erkenntnisse aus, die sie in supervisorischen Übungen gewonnen haben. Die erste Gesprächspartnerin beschreibt, wie sie die Selbstreflexion während ihres Praktikums in die Praxis umgesetzt hat, indem sie nach Lösungsansätzen und Verbesserungsmöglichkeiten suchte. Als konkretes Beispiel erzählt sie von einer herausfordernden Beziehung zu einem Elternpaar und betont die Bedeutung des Hinterfragens, sowohl in Bezug auf sich selbst als auch in Bezug auf die Interaktion mit der Frau:

„... du verstehst dich nicht, du hast nicht so die Verbindung mit ihnen, dass du aber trotzdem hinterfragst, für dich selber und vielleicht auch sogar direkt bei der Frau, wie man das besser machen kann oder woran es halt irgendwie liegt“ (GD 2.2., Z. 40–43).

In dieser Passage fällt auf, dass die Studierende weder Schuldzuweisungen formuliert noch den mangelnden Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen als unveränderlich akzeptiert. Die Erfahrungen in der Supervision scheinen sie dabei unterstützt zu haben, durch Reflexion ihre Handlungsräume zu erweitern und diese aktiv zu nutzen.

Ein weiteres Beispiel, das sie anführt, bezieht sich auf die Ausführung einer Brustuntersuchung bei einer Wöchnerin¹¹ während einer Visite mit ihrer Praktikumsanleiter*in. Hierbei vergaß sie, die notwendige Einwilligung der Frau zur Untersuchung einzuholen. Im Nachhinein reflektierte sie diese Situation und hinterfragte ihre Entscheidungen: „Okay, warum habe ich das jetzt nicht

¹¹ Eine Wöchnerin ist definiert als eine Frau, die sich im Zeitraum von bis zu acht Wochen nach der Geburt befindet. Dieser Zeitraum nach der Geburt wird als „Wochenbett“ bezeichnet.

gemacht? Mir wird es eigentlich so beigebracht. ... Warum war es vielleicht in der Situation nicht? War es, weil die Kolleg*in dabei war ... und ich war nervös?“ GD 2.2., Z. 49–52). Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die Hebammenstudentin bereits während ihres Identitätsbildungsprozesses eine bestimmte Haltung entwickelt hat. Sie legt großen Wert darauf, eine wertschätzende Kommunikationskultur mit den gebärenden Frauen zu schaffen, und wenn dies nicht gelingt, reflektiert sie sowohl äußere als auch innere Einflüsse, mit dem Ziel, die Kommunikation zu verbessern.

Eine andere Teilnehmerin fügt hinzu, dass sie aus den supervisorischen Prozessen nicht nur gelernt hat, wie man Dinge verbessern kann, sondern auch, wie man Entscheidungen akzeptieren kann. Sie betont:

„... dass man das Bestmögliche aus der Situation gemacht hat [...], und dass man das einfach auch mal so stehen lassen darf und sich dann selber reflektiert und sich natürlich auch verbessert, aber ich finde auch das Umgehen mit der Verantwortung dann einfach in dem Sinn eigentlich wichtig“ (GD 2.2., Z. 65–68).

Dies impliziert, dass die Selbstreflexion nicht allein als Mittel zur Verbesserung des Handelns betrachtet wird, sondern auch als Methode zu einer Akzeptanz der in einem gegebenen Moment getroffenen Entscheidungen zu gelangen und dazu, diese unbeschwert ruhen zu lassen. Diese Akzeptanz der eigenen Handlungen und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, sind als wesentliche Kompetenzen dargestellt. Für die Hebammenstudierende hat sich in der Supervision gezeigt, dass die Selbstreflexion dient nicht nur dazu, sich zu verbessern, sondern auch dazu, die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen.

5.3 Beschreibung von Ausbildungssupervision – „Fitnessstudio für die Seele“

UT: Reflexion der Praktikumserfahrungen (GD 1.1., Z. 776–797)

Formulierende Interpretation:

Die Passage umfasst eine Diskussion zwischen mehreren Hebammenstudierenden, in der die Ausbildungssupervision beschrieben und deren Bedeutung diskutiert wird. Zunächst schildert eine Hebammenstudierende den organisatorischen Ablauf einer Supervisionseinheit. Danach wird auf Nachfragen der Interviewerin über die Vorteile der Feldkompetenz der Supervisorin gesprochen.

Reflektierende Interpretation:

Zwei Teilnehmerinnen betonen in der vorliegenden Passage die Reflexion als wichtiges Element in der Ausbildungssupervision. Eine Studierende beschreibt den Ablauf einer Gruppensupervision, den sie persönlich erlebt hat, in folgender Weise:

„Und da sitzt eine Hebamme, und dann erzählt jeder im Kreis, wie es ihm heute so geht. Und dann sprechen alle, was das größte Anliegen am Tag ist, oder man einigt sich schnell, weil es meist offensichtlich war. Und dann quatscht man darüber eine Stunde oder so. Und bewegt sich (.) oder bekommt Beratung (.) und reflektiert das Thema ausführlich“ (GD 1.1., Z. 793–797).

Neben der Betonung der „ausführlichen Reflexion“ offenbart diese Äußerung weitere implizite Themen. Insbesondere wird die Person, die die Supervision leitet, als „Hebamme“ bezeichnet, was auf ihre doppelte Rolle als Supervisorin und Hebammenfachkraft hinweist. Dieser Aspekt ist im Rahmen der Diskussion zur Feld- und Fachkompetenz von Relevanz, der in Kapitel 2.4 erörtert wurde.

Die Verwendung des Begriffs „Hebamme“ anstelle von „Supervisorin“ in dieser Passage könnte darauf hindeuten, dass die Studierenden Wert auf die fachliche Kompetenz in Bezug auf das Hebammenwissen innerhalb der Ausbildungssupervision legen. Die Frage, ob die Supervisorin über Feldkompetenz verfügen sollte, wird an mehreren Stellen des Gruppeninterviews von den Teilnehmerinnen aufgeworfen. Eine spätere Aussage in der Gruppendiskussion kann hier als Beispiel dienen:

„Ich kann mir gut vorstellen, dass normale Supervision voll gut mit einer normalen Supervisorin geht. Als Hebammenstudentin, wo man gerade am Anfang ist und nicht weiß, wer in der Gesellschaft weiß, worüber ich rede, wenn ich ‚Sectio‘ sage. Da hat es uns schon, um frei von der Leber reden zu können, gut getan. Und mal nicht darüber nachzudenken, ob die Person gegenüber versteht, was ich meine“ (GD 1.1., Z. 725–730).

Das Thema der Feldkompetenz des*der Supervisor*in wird im folgenden Abschnitt „Schwierigkeiten in der Ausbildungssupervision“ aufgegriffen und detailliert besprochen.

Des Weiteren wird in dieser Passage ein Priorisierungsprozess für die behandelten Themen erwähnt. Die Bearbeitung des ausgewählten Themas wird durch Verben wie „darüber quatschen“, „bewegt sich“, „bekommt Beratung“ und „reflektiert ausführlich“ beschrieben. Der Ausdruck „quatschen“ könnte darauf hinweisen, dass die Teilnehmerin die Supervision als oberflächlich empfand oder dass die Supervision ihren Erwartungen nicht gerecht wurde. „quatschen“ würde in den Kontext eines Treffens mit Freunden und Freundinnen passen. Vielleicht hat sich die Supervision für die Teilnehmerin als zu oberflächlich erwiesen. Eine andere Interpretation der Verwendung des Wortes „quatschen“ wäre, dass damit der starke Kontrast betont wird zwischen dem Format der Supervision – einem Gespräch, einem Austausch – und anderen Lehrmethoden wie Frontalunterricht.

Darüber hinaus ist in dieser Passage auffällig, dass die verwendeten Verben unterschiedliche Dynamiken vermitteln. Es werden abwechselnd aktive und passive Handlungsausdrücke verwendet. Die Aktivität des Ausdruckes „bewegt sich“ in diesem Kontext ist nicht eindeutig zu deuten. Wie die Teilnehmerin zuvor beschreibt, sitzen die Supervisandinnen in einem Kreis. Gemeint ist deshalb offensichtlich keine physische Bewegung. Der Ausdruck könnte sich auf eine geistige Bewegung beziehen, etwa auf einen Perspektivenwechsel, bei dem die Supervisandinnen von einer Sichtweise zur nächsten wechseln, wodurch das Verständnis für verschiedene Blickwinkel gefördert wird.

Anschließend wird der Ausdruck „bekommt Beratung“ verwendet, was darauf hindeutet, dass die Supervisandin in dieser Phase eine passive Rolle einnimmt und von der Supervisorin „bedient“ wird. Dies könnte auf die Auswirkungen der fachlichen Expertise der Hebammenprofession hinweisen, wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben. Es könnte sich hier eine „Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung“ zeigen.

Abschließend wird betont, dass in der Supervision eine umfassende Reflexion stattfindet, was von anderen Teilnehmerinnen in der Gruppendiskussion positiv bestätigt wird.

UT: Supervision als sicherer Raum (GD 1.1., Z. 808–836)

Formulierende Interpretation:

Die vorliegende Passage spiegelt eine Diskussion unter den Teilnehmerinnen wider und beleuchtet deren Auffassungen und Empfindungen in Bezug auf die Ausbildungssupervision.

Reflektierende Interpretation:

Eine Teilnehmerin beschreibt die Supervision als „sehr hilfreich und angenehm“ (GD 1.1., Z. 809). In der Fortsetzung der Diskussion fragt die Interviewerin nach weiteren Worten oder Begriffen, die den angehenden Hebammenstudentinnen in Bezug auf die Supervision in den Sinn kommen. Eine andere Teilnehmerin bringt die Worte „offen“, „nicht urteilend“ und

„befreiend“ ein, was auf die wichtigen Qualitäten der Supervision hinweist – nämlich einen geschützten Raum zu bieten, in dem sich die Supervisandinnen öffnen können. Des Weiteren teilt sie mit, dass sie die Ausbildungssupervision empfehlen würde, insbesondere für Hebammenstudierende zu Beginn des Studiums, da sie glaubt, dass sie wertvolle Erkenntnisse und Lösungsansätze vermitteln kann. Die Studentin, die diesen Gesprächsabschnitt initiiert hat, bringt neben den vorangehenden sehr positiven Beschreibungen einen neuen Aspekt in die Diskussion ein. Sie beschreibt die Ausbildungssupervision als anstrengend. Darauffolgend betont sie jedoch die letztendliche Sinnhaftigkeit und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung als Hebammenstudentin. Sie sagt: „... wo man sich nicht einfach nur reinsetzt und beriebelt, sondern quasi schon auch Kopfarbeit und Gehirnzellen anstrengen muss dazu, aber was schlussendlich dann sinnvoll ist, (...) für die Identifizierung als Hebammenstudentin“ (GD 1.1., Z. 829–832). Die Diskutantin artikuliert in diesem Kontext die Relevanz der Reflexion als konstitutives Element zur Formung der neuen beruflichen Identität während der Ausbildungsphase. Trotz der intensiven Bemühungen, die sie in die Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungspraktiken investiert hat, unterstreicht sie, dass die Supervision einen signifikanten Beitrag zu diesem Entwicklungsprozess leistete. Die anstrengenden Aspekte der Supervision werden in den folgenden Passagen wiederholt thematisiert.

UT: Reflexion ist anstrengend (GD 1.1., Z. 902–943)

Formulierende Interpretation:

Die vorliegende Passage reflektiert die Gründe, warum angehende Hebammenstudentinnen an der Supervision teilnehmen sollten. Die Teilnehmerinnen in der Diskussion äußern vielfältige Gedanken und Ansichten zu diesem Thema.

Reflektierende Interpretation:

Eine Diskutantin beschreibt die Supervision als eine Art „Fitnessstudio für die Seele“ (GD 1.1., Z. 905). Sie umschreibt diese Bezeichnung näher als: „... man kommt her und fühlt sich nachher besser, und es fühlt sich bisschen so an wie so eine Reinigung innen, bisschen kehren und so“ (GD 1.1., Z. 906–907). Dies zeigt, dass die Supervision als ein Ort der emotionalen Selbstpflege und Stärkung wahrgenommen wird, an dem die Teilnehmerinnen Erleichterung und Klärung finden.

Eine weitere Diskutantin betont die Bedeutung der Supervision für Studierende, insbesondere zu Beginn des Studiums, wenn sie sich möglicherweise verloren und überfordert fühlen. Die Teilnehmerin sagt dazu: „... dass man sich am Anfang [...] ein bisschen verloren fühlt, man niemanden kennt und dann wird man mit solchen Themen beworfen, irgendwie erstes Praktikum und Identitätsfindung und FH-Stress usw.“ (GD 1.1., Z. 909–912). Sie betont, dass die

Supervision den Studierenden hilft zu erkennen, dass sie nicht allein sind und dass andere ähnliche Herausforderungen bewältigen müssen. Darüber hinaus erwähnt sie, dass es rückblickend betrachtet wichtig für sie gewesen wäre, frühzeitig Methoden zur Bewältigung der belastenden Themen kennenzulernen, die sich im Laufe des Studiums entwickelt haben.

Eine andere Teilnehmerin äußert Sorge bezüglich einer Supervision, die bereits im ersten Semester stattfindet. Sie wirft einen weiteren Aspekt in die Diskussion ein, die Idee, sich zu öffnen und Emotionen zu zeigen. Die Studierende betont, dass sie dies im ersten Semester nicht so geschafft hätte wie jetzt, in einem höheren Semester. Die Diskussion zeigt auf, dass die Fähigkeit, sich zu öffnen, eine Grundvoraussetzung darstellt, um belastende Themen anzusprechen. Sie erklärt, warum sich zu öffnen eine Herausforderung darstellt: „Weil es ja schon eher erschöpfend ist, sich so zu öffnen, belastende Themen anzusprechen und dann weinen immer alle (andere lachend), anstrengend halt“ (GD 1.1., Z. 937–938). Diese Wahrnehmung wird von den anderen Teilnehmerinnen geteilt, einige lachen zustimmend (GD 1.1., Z. 941). Die erschöpfenden Facetten der Supervision werden in beiden Gruppendiskussionen angesprochen, was die Relevanz dieses Themas verdeutlicht.

UT: Platz für Emotionen (GD 2.2., Z. 557–601)

Formulierende Interpretation:

In dieser Passage teilen Hebammenstudentinnen ihre Erfahrungen und Gefühle in Bezug auf die Ausbildungssupervision. Diese Interpretation beleuchtet die Bedeutung der Supervision aus ihrer Sicht.

Reflektierende Interpretation:

Zu Beginn dieser Passage beschreibt eine Hebammenstudierende die Supervision als einen geschützten Raum, wo man sich öffnen kann. Sie erzählt: „Ja, man traut sich, was zu sagen [...], du kannst deinen Gefühlen freien Lauf lassen“ (GD 2.2., Z. 565–566). Diese Meinung findet starke Resonanz in der Gruppe. Zwei andere Teilnehmerinnen teilen die Ansicht über die Wichtigkeit des „geschützten Settings“ (GD 2.2., Z. 571). Des Weiteren scheint die Supervision eine wichtige Ressource für die Selbstfürsorge und Selbstwirksamkeit zu sein. Die Auszubildenden verwenden als Beschreibung Adjektive wie „klärend“, „heilend“, „nährend“ sowie „intensiv“ (GD 2.2., Z. 567–569). Die Intensität der Ausbildungssupervision hebt eine andere Teilnehmerin hervor, indem sie sagt: „... dass [die Supervision] sehr viel gibt, aber einem auch sehr viel abverlangt“ (GD 2.2., Z. 575–576). Auf die Nachfrage, wie sie das empfunden habe, antwortet sie:

„Damit ich wirklich was daraus ziehen kann, muss ich sehr ehrlich sein und sehr ehrlich mit mir selber und offen sein und mich trauen, die Sachen so offenzulegen, wie sie sind, und auch mit den ganzen Gedanken und Ängsten, die man hat. Und das ist schon, verlangt einem schon was ab“ (GD 2.2., Z. 578–581).

Die anderen Gruppeninterviewteilnehmerinnen zeigen keine Reaktion auf diese Aussage der Kollegin. Im Gegenteil, eine Teilnehmerin wechselt das Thema und geht wieder zurück zur positiven Beschreibung als „große Ressource im Studium“ (GD 2.2., Z. 583). Dieser rasche Themenwechsel könnte darauf hinweisen, dass es innerhalb eines Interviews schwierig sein könnte, die anstrengenden Aspekte der Supervision in der Ausbildung offen darzulegen. Es könnte im Verständnis der Teilnehmerinnen ein schlechtes Licht auf die Supervision werfen, denn in der Gesellschaft ist Anstrengung oft mit negativen Konnotationen verbunden. Eine weitere Interpretation dieses raschen Themenwechsels wäre, dass es sich bei der Ansicht, die die Studierende im oben angeführten Zitat äußert, um eine vereinzelte Meinung handelt. Ähnlich zeigt sich dieses Phänomen in dem anderen Gruppeninterview, in dem ebenfalls eine Einzelperson ihre Scham beim Sich-Öffnen im Kontext der Supervision beschreibt, jedoch keine Resonanz in der Gruppe erfährt. Dies könnte die Annahme nahelegen, dass das Empfinden von Scham in Bezug auf die Supervision unter den Studierenden variieren kann und sehr individuell ist. Es bleibt jedoch fraglich, ob die fehlende Reaktion der Gruppe auf derartige Themen tatsächlich repräsentativ für die allgemeine Wahrnehmung von Anstrengung und Scham im Zusammenhang mit der Supervision ist. Weitere Forschung wäre notwendig, um festzustellen, inwieweit diese Themen für Hebammenstudentinnen relevant sind.

Nach diesem Themenwechsel bleibt der Fokus auf der positiven Beschreibung. Eine Teilnehmerin beschreibt ihr Erleben so:

„Die Homebase. Wie so ein bisschen die Homebase, dieses Zurückkommen an einen sicheren Ort, weg von dem Gewusel im Praktikum, wieder so (ausatmend), wie geht es mir eigentlich“ (GD 2.2., Z. 590–592).

Daran schließt eine andere Teilnehmerin an:

„Aber auch ein Raum ohne Urteile, also es fällt kein Urteil, egal, selbst wenn man gehandelt hat, was eigentlich dann später auch nicht gepasst hat, es wird nicht darüber geurteilt“ (GD 2.2., Z. 593–595).

Zusammenfassend wird in dieser Passage die wichtige Bedeutung eines „sicheren Raums“ für die angehenden Hebammenstudentinnen betont. Dies bekräftigt die Erkenntnisse, die bereits in einer vorangegangenen Passage dargelegt wurden. Innerhalb eines unvoreingenommenen Umfelds haben sie die Möglichkeit, ihre belastenden Erfahrungen zu teilen und ihren Emotionen Ausdruck zu verleihen. Das Muster des Zögerns, sich anderen gegenüber zu öffnen und Emotionen zuzulassen, scheint sich hier deutlich zu zeigen. Die Bereitschaft, die eigenen

Emotionen und Ängste zu teilen, wird als anstrengend empfunden und kann zugleich ein Gefühl der Scham auslösen.

Eine weitere Sequenz im Verlauf des Gruppeninterviews hebt die hohe emotionale Intensität der Praktikumserfahrungen hervor, die von den Studierenden in die Supervision eingebracht werden. Eine der Gesprächsteilnehmerinnen vermittelt ihr Erleben in folgenden Worten: „Wenn jemand gegenüber von dir gerade volle weint, weil es für einen gerade wichtig ist, und der braucht das so. Doch die Emotionen waren auch eigentlich ein großer Part“ (GD 2.1., Z. 412–413). Eine weitere Teilnehmerin bekräftigt dies durch die Feststellung: „Man ist selber so überrascht, dass auf einmal die Tränen geflossen sind“ (GD 2.1., Z. 414–416).

In einer anderen Passage der Gruppendiskussion wird die Bedeutung eines angemessenen Ausdrucksraums für emotionale Reaktionen erörtert. Die Studierenden schildern Schwierigkeiten, herausfordernde Praktikumsituationen, die sie zum Weinen veranlassten, im persönlichen Umfeld zu teilen, da ihre Gesprächspartner*innen verschiedentlich nicht in der Lage waren, den emotionalen Ausdruck des Weinens zu tolerieren.

„... dass man den Raum gibt für den anderen, dass man dem Weinen und dem allem irgendwie Raum gibt und nicht gleich alles wieder gutmachen will, sondern einfach den Platz im Raum geben können und ich glaube, das ist, wenn es eine enge Freundin oder der Partner oder die Mama ist, schwer, das auszuhalten, dem Raum zu geben. Und das braucht es aber manchmal, dass man einfach Raum hat, um die Gefühle loszuwerden“ (GD 2.1., Z. 734–739).

5.4 Schwierigkeiten in der Ausbildungssupervision

UT: Scham (GD 1.1., Z. 526–553 und GD 1.1., Z. 1237–1263)

Formulierende Interpretation:

Eine Hebammenstudierende berichtet von unangenehmen Emotionen, die sie in der Ausbildungssupervision empfunden hat.

Reflektierende Interpretation:

In einer Gruppendiskussionspassage erwähnt eine Studierende, dass sie den Vergleich mit ihren Studienkolleginnen als belastend empfand. Im Rahmen der Supervision wurden die Studierenden mithilfe einer Skalierungsfrage dazu aufgefordert, ihren individuellen Fortschritt auf dem Weg zur ausgebildeten Hebamme zu reflektieren. Dies empfand besagte Studierende als Belastung, sie antizipierte einen Vergleich zwischen den Studierenden auf Basis der einzelnen Antworten, und da sie sich noch stark als Anfängerin fühlte, hatte sie Sorge, bei dem Vergleich schlecht abzuschneiden. Sie beschreibt ihre Empfindungen folgendermaßen:

„... ich glaub eben, wenn man nicht unter dem Sonnenschein steht, sondern nur den Sonnenschein sieht, aber nicht hinkommt, dann ist es mal schwer zu hören, dass die anderen ganz viele Sonnenstrahlen abbekommen, Geburten machen und sehr viel Erfahrung sammeln [...] das war bisschen einschüchternd“ (GD 1.1., Z. 532–536).

Eine andere Aussage der Studentin im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion lautet: „Ich hatte nicht das Gefühl, mich beweisen zu müssen, aber hatte manchmal das Gefühl, sich offenbaren zu müssen“ (GD 1.1., Z. 1243–1244) legt nahe, dass der Druck, dem die Studierende ausgesetzt war, ein Gefühl der Scham beschreibt. Sie charakterisiert das Sich-Offenbaren als „... es ist so unangenehm“ (GD 1.1., Z. 1244) und verbindet es mit einem Schamgefühl. Sie erwähnt, dass eine Bekannte gerade an einer Forschungsarbeit zur Scham in der Beratung arbeitet. Was Interesse bei einer weiteren Teilnehmerin auslöst, sie meldet zurück, dass sie die Hemmschwelle des Öffnens bei ihr in der Supervision beobachtet hat, indem sie sagt: „Du hast überhaupt ein Thema mit dem Offenbaren, so mit dem Gefühle-offen-Zeigen und Laut-Aussprechen, oder?“ (GD 1.1., Z. 1259–1260). Leider ist die Antwort auf diese Frage so leise, dass sie in der Aufnahme nicht verständlich ist. Nach diesem kurzen Austausch endet das Thema „Scham“, möglicherweise aufgrund seiner Sensibilität oder Tabuisierung.

Die Erwähnung von Scham in Bezug auf das Sich-Offenbaren ist interessant, da sie darauf hinweist, dass sich die Hebammenstudentin möglicherweise verwundbar fühlt, wenn sie ihre Gefühle preisgibt.

UT: Fachkompetenz und/oder Feldkompetenz? (GD 1.1., Z. 696–774)

Formulierende Interpretation:

In dieser Passage erörtern Hebammenstudierende, welche Bedeutung es im Kontext der Hebammenausbildung hat, dass eine Supervisorin über Feldkompetenz verfügt.

Reflektierende Interpretation:

Eine Teilnehmerin eröffnet die Diskussion mit dem Standpunkt, dass für sie ein gemeinsames Grundverständnis, insbesondere im Kontext der Geburtshilfe, zwischen der Supervisorin und den Supervisandinnen von hoher Bedeutung ist. Dieses gemeinsame Wissensfundament erleichtert die Kommunikation und die Bereitschaft, sich in der Supervision zu öffnen, insbesondere für die angehenden Hebammen. Diese möchten sicherstellen, dass ihre Gesprächspartner*innen die Fachsprache und die spezifischen Herausforderungen des Hebammenberufs verstehen. Sie bringt dies zum Ausdruck, indem sie erklärt: „Das Grundgefühl, wenn jemand ansatzweise einen Verstand dafür hat, ist, glaube ich, schon wichtig“ (GD 1.1., Z. 701–702). Andere Kolleginnen reagieren zustimmend. Eine Kollegin unterstreicht, dass insbesondere während ihrer Ausbildung die Feldkompetenz von großer Relevanz für sie ist. Sie äußert sich wie folgt: „... als Hebammenstudentin, wo man gerade am Anfang ist und nicht weiß, wer

in der Gesellschaft weiß, worüber ich rede, wenn ich ‚Sectio‘ sage, hat es uns schon geholfen, um frei von der Leber reden zu können ...“ (GD 1.1., Z. 726–729). Eine weitere Kollegin unterstreicht als positiven Aspekt die durch Feldkompetenz entstehende Entlastung und erläutert dabei: „Das hat es mir einfacher gemacht, glaube ich, weil ich nicht nachdenken musste, ob du da irgendwie denkst, das ist komisch“ (GD 1.1., Z. 755–756). Die Studierenden äußern zusätzlich ihr Interesse daran, Supervision mit einer Supervisorin ohne spezifische Feldkompetenz auszuprobieren, da sie glauben, dass dies alternative Lösungsansätze und Herangehensweisen bieten könnte. Eine von ihnen drückt dieses Interesse wie folgt aus: „... würde ich das auch, glaube ich, gerne ausprobieren, weil vielleicht ist es dann wieder anders, weil es wieder andere Lösungen sind oder andere Ansätze bringt ...“ (GD 1.1., Z. 766–767).

Die angehenden Hebammen betonen, dass sie als Studierende und Anfängerinnen in der Supervision die Erfahrung der Supervisorin im medizinischen Bereich als grundlegend erachten. Eine der Studierenden verdeutlicht dies mit den Worten:

„Ich glaube, das Wort ‚probieren‘, wir würden dem, glaube ich, alle eine Try geben, das ist nicht das Problem. Aber ich glaube zum Einsteigen für uns, ich glaube, wir haben alle vorher noch nie Supervision gehabt. Da war das für uns eigentlich recht praktisch“ (GD 1.1., Z. 772–774).

In der vorliegenden Äußerung bedient sich die Studierende häufig des Ausdrucks „ich glaube“. Sie haben möglicherweise noch keinen fest Standpunkt entwickelt. Allerdings streichen sie gleichzeitig doch deutlich heraus, dass angesichts der Verunsicherung, den sie als Supervisionsanfängerinnen verspüren, die Feldkompetenz als Unterstützung angesehen wird.

UT: Fachliches Wissen der Supervisorin (GD 2.2., Z. 118–178 und GD 2.2., Z. 194–255)

Formulierende Interpretation:

In dieser Passage diskutieren mehrere Studierende, ob Ausbildungssupervision von einer fachfremden Person durchgeführt werden könnte.

Reflektierende Interpretation:

Auf die Frage, ob Ausbildungssupervision durch eine fachfremde Supervisorin möglich wäre, äußert sich zunächst eine Studierende, die zuvor einen anderen Studiengang begonnen hatte. In diesem früheren Studiengang wurde die Supervision von einer Person ohne einschlägige Feldkompetenz geleitet. Sie beschreibt diese Erfahrung als wenig produktiv und vergleicht sie negativ mit ihrer aktuellen Erfahrung. Sie schildert ihr Erleben so:

„... so im Nachhinein hat das genau gar nichts gebracht. Weil wir sind da so im Kreis gesessen und es hat niemand gescheit was sagen wollen und es war im Vergleich zu dem jetzt einfach furchtbar“ (GD 2.2., Z. 127–129).

Diese Erfahrung wurde zu Ausbildungsbeginn gemacht, als noch keine etablierte Beziehung zwischen der Supervisorin und den Studierenden bestand. Es ist möglich, dass diese negativen Erfahrungen auf das Fehlen einer solchen Beziehung zurückzuführen sind. Die Teilnehmerin erklärt weiterhin in der Gruppendiskussion, dass sie insgesamt nur zweimal an Supervisionssitzungen teilgenommen hat und dass an den beiden Sitzungen nicht dieselbe Supervisorin beteiligt war. Dies bekräftigt die Abwesenheit einer vertrauensvollen Beziehung und unterstreicht die Bedeutung eines kontinuierlichen Verlaufs mit einer vertrauten Supervisorin, um einen geschützten Rahmen zu etablieren.

Im weiteren Verlauf schildern die Studierenden ihre Befürchtungen hinsichtlich der Offenlegung ihrer belastenden Praktikumserfahrungen. Diese Befürchtungen gründen in der Besorgnis, eine weibliche Supervisorin ohne Fachkompetenz aufgrund der Traglast ihrer Erfahrungen zu überfordern. In diesem Kontext werden von einer Studentin ihre Bedenken hinsichtlich der Tatsache geäußert, dass eine weibliche Supervisorin möglicherweise Angst vor eigenen Geburtserfahrungen entwickeln könnte. Eine Teilnehmerin meint dazu: „... wenn die mit einer Klasse von Hebammen Supervision macht und dann, keine Ahnung, 15 schlimme Geschichten kriegt, ich weiß nicht, ob sie dann noch Kinder haben will“ (GD 2.2., Z. 224–226). Eine andere Teilnehmerin fügt bestätigend hinzu:

„Ja, weil wenn sie überhaupt keine Ahnung von Geburtshilfe hat und nicht weiß, dass, keine Ahnung, die 90 Prozent von den Geburten gut gehen und das halt gerade ein Mini-Teil ist, was sie jetzt da hört. Weil sie hört dann nur schlimme Sachen“ (GD 2.2., Z. 235–237).

Trotz dieser Überlegungen und Erfahrungen ziehen die Studierenden die Möglichkeit in Betracht, dass eine Supervision von einer nicht fachkundigen Person geleitet wird. Eine Studierende meint dazu:

„... wenn ich mir jetzt vorstelle, das würde jetzt eine Person machen, die nicht vom Fach ist, aber die einfach auch dieselbe Rolle übernimmt wie die [derzeitige Supervisorin], dass sie einfach sagt, okay, wer gibt jetzt Feedback und so was, kann ich mir das eigentlich schon trotzdem gut vorstellen“ (GD 2.2., Z. 145–149).

Einige betonen, dass die Feldkompetenz in der aktuellen Phase ihrer Ausbildung von Vorteil ist, da sie sich noch nicht vollständig in ihrem Fachgebiet auskennen. Sie erachten die fachliche Unterstützung in der Supervision als hilfreich, insbesondere in den ersten Semestern. Die Teilnehmerin argumentiert diese Unterstützung wie folgt:

„Ich kann mir vorstellen, dass mittlerweile oder vielleicht auch dann, wenn wir alle in einem Beruf sind, dass das sehr gut funktionieren kann auch mit einer fachfremden Person, aber gerade im ersten, zweiten Semester, wo wir selber oft so in der Luft gehängt sind, weil wir die Situationen gar nicht wirklich fachlich verstanden haben, was da passiert ist, wenn da dann noch eine fachfremde Person auch noch ist, ich glaube, dann wird es ganz schwierig“ (GD 2.2., Z. 164–169).

Dennoch gibt es Stimmen, die die Idee einer fachfremden Supervision als sinnvoll erachten, insbesondere in späteren Berufsphasen oder für den emotionalen Ausdruck. Eine fachfremde, neutrale Person könnte als Ansprechpartner*in für emotionale Belange dienen, ohne fachspezifische Kenntnisse zu besitzen. Die Passage schließt mit einer Äußerung einer Studierenden, die feststellt, dass sie dennoch das Gefühl hat, von einer Hebamme auf persönlicher Ebene besser verstanden zu werden.

6 Diskussion

In diesem Abschnitt wird die Forschungsfrage „Wie erleben Hebammenstudierende die praktikumsbegleitende Ausbildungssupervision, inwiefern wird sie als unterstützend erlebt und welche Schwierigkeiten sowie Begrenzungen können dabei auftreten?“ auf Grundlage von vier Kategorien, die sich während der Analyse der empirischen Daten aus den Diskussionsgruppen ergeben haben, diskutiert.

Bezüglich des methodischen Umgangs mit dem vorliegenden Material wurde die Untersuchung von der Herangehensweise der dokumentarischen Methode in der qualitativen Sozialforschung nach Przyborski (2004) geleitet. Es wurden aus dem Datenmaterial folgende Kategorien abgeleitet: „belastende Erfahrungen teilen“, „Professionalitätsentwicklung“, „Beschreibung von Ausbildungssupervision“ und „Grenzen von Ausbildungssupervision“. In den nachfolgenden Abschnitten werden die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen, gruppiert in die vier Kategorien, mit Bezug auf den theoretischen Rahmen, der in den Kapiteln zwei und drei dargelegt wurde, eingehend erörtert.

6.1 Das Erleben von Ausbildungssupervision aus der Sicht von Hebammenstudierenden

Die Erfahrungen von Hebammenstudierenden mit Ausbildungssupervision werden anhand der Kategorie „Beschreibung von Ausbildungssupervision“, die aus den erhobenen Daten abgeleitet wurde, dargestellt.

Ein zentraler Punkt in dieser Kategorie ist der geschützte Raum, den die Supervision bietet. Aus Sicht der Studierenden ist dieser Raum von Urteilsfreiheit geprägt und bietet ihnen die Möglichkeit, sich frei auszudrücken sowie starke Emotionen zu teilen, ohne befürchten zu müssen, verurteilt zu werden. Besonders großen Wert scheinen die Studierenden auf den Aspekt zu legen, intensive Emotionalitäten, die sich auch durch starkes Weinen äußerten, zeigen zu dürfen. Es scheint nicht einfach zu sein, einen passenden Ort oder passende Gesprächspartner*innen zu finden, um emotionale Belastungen auf diese Weise zu äußern. Das familiäre Umfeld erwies sich für die Studierenden in dieser Hinsicht als hinderlich, denn es war dort nicht möglich, den Emotionen freien Lauf zu lassen und die Belastung zu verarbeiten. Eine Studierende drückt dies mit folgenden Worten aus:

„... dass man den Raum gibt für den anderen, dass man dem Weinen und dem allem irgendwie Raum gibt und nicht gleich alles wieder gutmachen will, sondern einfach den Platz im Raum geben können und ich glaube, das ist, wenn es eine enge Freundin oder der Partner oder die Mama ist, schwer, das auszuhalten, dem Raum zu geben. Und das braucht es aber manchmal, dass man einfach Raum hat, um die Gefühle loszuwerden“ (GD 2.1., Z. 734–739).

Dass die intensiven Gefühle wiederholt hervorgehoben wurden, reflektiert die emotionale Natur des Hebammenberufs, die ein bedeutendes Thema darstellt und in der Supervision durch

den bereitgestellten sicheren Raum adressiert wird. In der Fachliteratur zu beratenden Tätigkeiten wird das Format der Ausbildungssupervision nicht ausdrücklich mit dem Ausdruck intensiver Emotionalitäten in Verbindung gebracht. Wie im theoretischen Teil dargestellt, wird lediglich von Keller, einer erfahrenen Hebamme und Supervisorin, als eines der Ziele der Ausbildungssupervision festgehalten: „[...] Unterstützung des Kompetenzerwerbs im Bereich der Selbstfürsorge und im Umgang mit emotionalen Belastungen [...]“ (Keller 2022, 66). Die Erkenntnisse aus dieser empirischen Arbeit verdeutlichen, dass die emotionale Dimension im Hebammenberuf einen besonderen Stellenwert einnimmt und von dem*der durchführenden Supervisor*in eine spezielle Aufmerksamkeit erfordert. Effinger betont, dass gerade in Berufen, in denen emotionale Involviertheit besteht, Reflexion eine entlastende Ressource darstellen kann (Effinger 2015, 129).

Trotz der positiven Elemente wird die Supervision als anstrengend beschrieben – ein „Fitnessstudio für die Seele“. Das Öffnen und Teilen persönlicher Erfahrungen erfordert beträchtliche Anstrengung, und diese wird von den Teilnehmerinnen als notwendig erachtet. Ohne die Möglichkeit, sich zu öffnen, so wird argumentiert, wäre der Nutzen der Supervision begrenzt. Dies bestätigt Deweys Verständnis von reflektierendem Denken (1951). Er ist der Ansicht, dass die Bereitschaft zur Offenheit der Supervisand*innen, die Bereitschaft, sich auf den Reflexionsprozess einzulassen und die damit zusammenhängenden Unsicherheiten zuzulassen, von entscheidender Bedeutung ist (Dewey 1951, 14). Insgesamt betonen die Hebammenstudierenden die Bedeutung dieser Erfahrung für ihre persönliche und berufliche Entwicklung, wobei die individuelle Wahrnehmung des Sich-Öffnens bei den Hebammenstudierenden eine deutliche Variabilität zeigt. Die überwiegende Mehrheit gibt an, dass das Offenlegen der behandlungsrelevanten Themen als äußerst intensiv und gewinnbringend empfunden wurde. Von einzelnen Teilnehmerinnen wird diese Offenlegung mit einem Gefühl der Scham in Verbindung gebracht. Es ist von besonderer Bedeutung für den*die Supervisor*in, dieses Element der Scham zu berücksichtigen und die sehr individuellen Grenzen der Supervisand*innen zu respektieren. Die Gratwanderung zwischen dem Akt des Sich-Öffnens und der Empfindung von Scham stellt ein Thema dar, das in dem Kapitel 6.3. „Schwierigkeiten und Begrenzungen von Ausbildungssupervision“ vertieft wird. Im nächsten Abschnitt möchte ich mich dem zweiten Teil der Forschungsfrage zuwenden, der untersucht, inwiefern die Ausbildungssupervision Hebammenstudierende unterstützt.

6.2 Ausbildungssupervision als unterstützendes Lernformat

Durch das vorliegende Datenmaterial konnten zwei Kategorien von Aspekten identifiziert werden, die Hebammenstudierenden bei ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen. Diese Kategorien umfassen einerseits den Aufbau von Ressourcen durch das Teilen belastender

Erfahrungen aus den Berufspraktika und andererseits die Förderung der Professionalitätsentwicklung. Im folgenden Kapitel wird untersucht, inwiefern Ausbildungssupervision den Hebammenstudierenden als primäre Anlaufstelle für den Austausch und die Bewältigung belastender Erfahrungen dient.

6.2.1 Unterstützung durch den Austausch von Belastungserfahrungen aus dem Praktikum

In der Kategorie „Belastungen teilen“ wurden Themen wie fachliche und persönliche Kritik, Erwartungsdruck, den man als Hebamme und Hebammenstudentin verspürt, herausfordernde Geburten wie Notfallsituationen oder Totgeburt und die Diskrepanz zwischen den eigenen Werthaltungen und der Spitalsstruktur besprochen.

Ein wichtiger Aspekt in dieser Kategorie scheint das Gefühl, „alleingelassen worden“ zu sein, das in beiden Gruppen thematisiert wurde. Die Studien von Bradshaw, McCarthy und Rezaei bestätigen diese Feststellungen (McCarthy 2021; Rezaei 2020; Bradshaw 2018). Laut diesen Untersuchungen ist einer der zentralen Belastungsfaktoren während des Praktikums das Fehlen unterstützender zwischenmenschlicher Beziehungen. Dies wird durch Aussagen wie „... wurde von meiner Hebamme, wo ich mitging, nicht gut behandelt, und auch vom ganzen Team drumherum“ oder „Wo man sich als Student manchmal extrem alleingelassen fühlt“, „... und die Hebamme hat sich genau null [...] um mich gekümmert“ verdeutlicht. In Situationen, in denen Studierende solchen Umständen ausgesetzt sind, kann die Supervisor*in eine stellvertretende unterstützende Person für den*die Student*in darstellen. Belardi bestätigt dies, indem er die Rolle der Supervisor*in als Vertrauensperson beschreibt, die in solchen schwierigen Situationen Beistand leisten kann (Belardi 2020, 133).

Ein weiteres zentrales Thema in dieser Kategorie ist die ausgeprägte Emotionalität im Hebammenberuf. Die Studierenden betrachten es als äußerst positiv, dass Erfahrungen, die auch schon länger zurückliegen und von starken emotionalen Belastungen geprägt sind, in der Supervision reflektiert werden und dadurch besser bearbeitet werden konnten. Wie bereits zu Beginn in der Einleitung beschrieben, erläutert König, dass die hohe Komplexität der geburts-hilffichen Arbeit sowie die stark emotional geprägte Atmosphäre im Kreißsaal besondere Herausforderungen im Hebammenberuf darstellen (König 2011, 8). Um angemessen mit diesen Emotionalitäten umzugehen, ist ein „geschützter Raum“ erforderlich, in dem Vertrauen zwischen dem*der Supervisor*in und den Supervisand*innen aufgebaut werden kann.

Ein Thema, das im Theorieteil dieser Arbeit Berücksichtigung findet, wird von den Studierenden nicht angesprochen. In beiden Gruppendiskussionen werden keine negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit Gewalt in der Geburtshilfe genannt. Die Gründe dafür, dass dieses Thema in den Gruppendiskussionen nicht aufgegriffen wird, könnten vielfältig sein. Es

erscheint äußerst unwahrscheinlich, dass die Studierenden keinerlei Gewalterfahrungen in der Geburtshilfe gemacht haben oder diese nicht als belastend empfunden haben. Viel plausibler erscheint die Annahme, dass diese Themen in der Ausbildungssupervision benannt wurden, jedoch aufgrund ihrer Sensibilität in den Gruppendiskussionen keinen Raum fanden, bedingt durch mangelndes Vertrauen. Dies stellt lediglich eine mögliche Erklärung für eine der beiden Gruppendiskussionen dar. In der anderen Gruppe, in der eine Vertrauensbasis durch meine Doppelrolle als Supervisorin und Forscherin aufgebaut war, wurde dieses Thema dennoch nicht angesprochen. Eine andere Möglichkeit ist, dass aufgrund von Tabuisierung große Hürden bestehen, auf das Thema Gewalt in der Geburtshilfe einzugehen. Hier könnte sich eine Grenze in der Ausbildungssupervision zeigen, denn Tabuisierungen machen die Reflexion unmöglich, weil über ein bestimmtes Thema nicht gesprochen wird.

Das folgende Kapitel behandelt Möglichkeiten der Unterstützung in der Professionalitätsentwicklung, die hauptsächlich von der Gruppe mit Supervisionserfahrung über mehrere Semester thematisiert wurden. Eine Hypothese hierfür könnte sein, dass zunächst signifikante Belastungen angesprochen werden müssen, um darauf aufbauend eine vertiefte Selbst- und Situationsreflexion sowie eine Erweiterung der sozialen Kommunikationsfertigkeiten zu ermöglichen.

6.2.2 Unterstützung durch die Erweiterung der Kommunikationsfertigkeiten und die Vertiefung der Reflexionskultur

In der Kategorie „Professionalitätsentwicklung“ hat sich gezeigt, dass die Kommunikationsfertigkeiten für die Hebammenstudierenden von großer Relevanz waren. Eine Teilnehmerin äußert sich dazu wie folgt: „Also ich habe das Gefühl, dass eigentlich Kommunikation bei fast allen Situationen, was wir in der Supervision besprochen haben, Thema war“ (GD 2.1., Z. 535–537). Sie fanden Hilfestellungen für die Kommunikation mit dem Spitalsteam in Konfliktsituationen, im Umgang mit den Frauen und Paaren sowie für Notfallsituationen, „... was wäre jetzt passend zu sagen, was wäre nicht passend?“ (GD 2.1., Z. 526–527). Wie im Kapitel 2.4. erwähnt, werden der Ausbildungssupervision verschiedene Funktionen zugeschrieben. Die Entwicklung der Kommunikationskompetenzen wird dabei in der Literatur nicht dezidiert erwähnt.

Nichtsdestotrotz ist die Erlangung dieser Kompetenzen in der Hebammenprofession von großer Wichtigkeit, denn in der FH-Hebammenausbildungsverordnung wird die Erlangung von sozialkommunikativen Kompetenzen als eine der drei Hauptkategorien der erforderlichen Handlungskompetenzen einer qualifizierten Hebamme dargestellt (Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit und Frauen 2016, 1). Als besonders hilfreich für die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeiten benennen Hebammenstudierende die Möglichkeiten, die die Supervision eröffnet, um sich Kommunikationstechniken anzueignen sowie um das Finden

passender Worte und Ausdrucksweisen für die verschiedenen geburtshilflichen Praktikumserfahrungen zu üben.

Die Reflexion erwies sich für die Studierenden als äußerst zuträglich, insbesondere im Kontext einer Situationsreflexion und Eigenreflexion. Die Nützlichkeit der Reflexionsfähigkeit wurde in einer anderen Kategorie von beiden Gruppen wiederholt betont. Insbesondere wurde der Perspektivenwechsel als bedeutender Aspekt der Supervision herausgestellt, indem er den Studierenden ermöglicht, ihre Erfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Dieser Perspektivenwechsel geht Hand in Hand mit einer umfassenden Reflexion, die darauf abzielt, die eigenen Handlungen, Emotionen und Entscheidungen eingehend zu analysieren und zu verstehen. Des Weiteren trug die Reflexion dazu bei, dass die Studierenden ihre Grenzen schärften. Sie konnten dadurch in geburtshilflichen Situationen, in denen sie sich überfordert fühlten, den*die Praxisanleiter*in proaktiv hinzuziehen. Die Hebammenstudentinnen hoben hervor, dass die Reflexion nicht nur dazu beitrug, ihren Handlungsspielraum zu erweitern, sondern auch als Ressource diene, um mit getroffenen Entscheidungen in den Praktika im Einklang mit ihrem eigenen Wissen und Gewissen zufrieden zu sein.

Die Theorie bestätigt die Wichtigkeit der Reflexionsarbeit, Protzel beschreibt diese als wichtige Überprüfung der gesammelten Praxiserfahrung (Protzel 2020, 437). Van Kaldenkerken beschreibt die Reflexionsarbeit als Kernelement der Ausbildungssupervision, ihrer Meinung nach fördert diese die Professionalitätsentwicklung der Studierenden und gewährleistet eine Qualitätssicherung des anfänglichen beruflichen Handelns (Van Kaldenkerken 2014, 75 f.).

Im abschließenden Teil dieser Diskussion werde ich einen anderen Aspekt von Ausbildungssupervision mit Hebammenstudierenden beleuchten, der auch für die Ausbildungsorganisation von Interesse ist: die Identifikation potenzieller Schwierigkeiten und Begrenzungen im Supervisionsprozess.

6.3 Schwierigkeiten und Begrenzungen von Ausbildungssupervision

Themen in der Kategorie „Schwierigkeiten in der Ausbildungssupervision“ waren die erforderlichen Kompetenzen, im Sinne von Feld- und Fachkompetenz, aus Sicht der Hebammenstudentinnen, sowie das Empfinden von Scham während der Supervisionssitzungen.

In der Landschaft der Supervision generell herrscht Uneinigkeit über die Frage, ob Feldkompetenz für eine*n Supervisor*in erforderlich ist. Im spezifischen Kontext der Ausbildungssupervision besteht dagegen ein Konsens darüber, dass der*die Supervisor*in über Fach- und Feldkompetenz verfügen sollte, wie im Abschnitt 2.4 näher erläutert. Die Gründe dafür variieren, wobei Hassler und Van Kaldenkerken argumentieren, dass das Vorhandensein beider Kompetenzen die Möglichkeiten zur Förderung der Professionalitätsentwicklung der

Studierenden verbessert (Van Kaldenkerken 2014, 78; Hassler 2011, 29). Laut Federn fungiert die Erfahrung im jeweiligen Fachgebiet als Werkzeug für den Aufbau von Beziehungen zu den Supervisand*innen, wodurch Vertrauen und Sicherheit geschaffen werden sollen (Federn 1990, 33).

Diese Darstellung von Federn wird durch die empirischen Erkenntnisse dieser Studie bestätigt, da Unsicherheiten in der Ausbildungssupervision immer wieder benannt werden. Dabei werden Unsicherheiten artikuliert, die sowohl auf eine begrenzte Berufserfahrung als auch auf Unklarheiten infolge mangelnder Erfahrungen mit der Supervision zurückzuführen sind. Die angehenden Hebammen bringen ihre Sorge angesichts sprachlicher Barrieren gegenüber dem*der Supervisor*in ohne Erfahrung im geburtshilflichen Tätigkeitsfeld zum Ausdruck. Es fällt ihnen leichter, über ihre Erfahrungen zu sprechen, wenn sie sich nicht darum kümmern müssen, ob der*die Supervisor*in den geburtshilflichen Fachjargon versteht. Darüber hinaus nennen sie die Hürde, nicht offen mit einer fachfremden Person sprechen zu können, aus Sorge, den*die Supervisor*in mit ihren belastenden Erlebnissen zu überfordern. Diese Befürchtungen gründen auf der Besorgnis, eine weibliche Supervisorin aufgrund der Traglast der eigenen Praktikumserfahrungen zu überfordern. In diesem Kontext werden von einer Studentin ihre Bedenken hinsichtlich der Tatsache geäußert, dass eine weibliche Supervisorin Angst vor eigenen Geburtserfahrungen entwickeln könnte. Eine Teilnehmerin meint dazu: „... wenn die mit einer Klasse von Hebammen Supervision macht und dann, keine Ahnung, 15 schlimme Geschichten kriegt, ich weiß nicht, ob sie dann noch Kinder haben will“ (GD 2.2., Z. 224–226). Eine andere Teilnehmerin fügt bestätigend hinzu:

„Ja, weil wenn sie überhaupt keine Ahnung von Geburtshilfe hat und nicht weiß, dass, keine Ahnung, die 90 Prozent von den Geburten gut gehen und das halt gerade ein Minitel ist, was sie jetzt da hört. Weil sie hört dann nur schlimme Sachen“ (GD 2.2., Z. 235–237).

Es stellt sich die Frage, ob es Aspekte der Geburtshilfe gibt, die nicht mit jedem besprochen werden können und dadurch tabuisiert werden. Hier bestätigt sich, wie auch Federn betont, dass Feldkompetenz in der Ausbildung Sicherheit schaffen kann (Federn 1990, 33). In einer sich an diese Arbeit anschließenden Forschungsarbeit könnte untersucht werden, inwiefern die Feldkompetenz des*der Supervisor*in Einfluss auf den Supervisionsprozess hat.

Insgesamt zeigt sich in den Erkenntnissen, dass die Studierenden Feldkompetenz des*der Supervisorin besonders zu Ausbildungsbeginn wertschätzen und benötigen, jedoch auch die Möglichkeit einer fachfremden Supervision für bestimmte Aspekte in Betracht ziehen, insbesondere mit zunehmender Erfahrung in Supervision und Geburtshilfe. Es wird betont, dass die Entscheidung, ob eine Supervision von einer fachkundigen oder einer fachfremden Person

durchgeführt werden sollte, von verschiedenen Faktoren abhängt und für unterschiedliche Stadien der beruflichen Entwicklung anders ausfallen kann. Die persönliche Ebene und das Verständnis einer Hebamme werden als wichtig erachtet, aber die Möglichkeit der Reflexion mit einer neutralen, fachfremden Person wird nicht grundsätzlich abgelehnt.

Des Weiteren identifiziert eine Studierende das Gefühl der Scham als eine unangenehme Emotion während der Supervision. Die Studierende erzählt, dass sie sich in der Supervision in einer Situation befand, in der sie sich mit anderen Studierenden in einem Vergleich ihrer Erfahrungen offenbarte. Diese Offenbarung löste bei ihr unangenehme Gefühle aus, insbesondere das Erleben von Scham. Die Erwähnung von Scham in Bezug auf das Sich-Offenbaren ist von Interesse, da sie darauf hindeutet, dass die Hebammenstudentin möglicherweise eine Vulnerabilität empfindet, wenn sie persönliche Informationen preisgibt. Haubl charakterisiert das Schamgefühl als eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Erfüllung (Haubl 2018, 57). Dies könnte in diesem Kontext auf die Nichterfüllung eines selbst auferlegten Anspruchs hinweisen. Von Schamgefühlen wurde ausschließlich von einer Person in den beiden Gruppendiskussionen berichtet, was darauf hinweist, dass diese emotionale Reaktion vergleichsweise selten ist. Dennoch stellt es eine bedeutende Dimension für die Arbeit von Supervisor*innen dar. Es ist nicht auszuschließen, dass auch andere Supervisand*innen Scham in der Supervision erlebt haben, jedoch diese nicht zum Ausdruck gebracht haben. Haubl beschreibt die Wichtigkeit eines sensiblen Umgangs in Bezug auf Schamgefühle der Supervisand*innen: „Ein Klient darf erwarten, in einer professionellen Beratung nicht beschämt zu werden. Für den Berater ist deshalb Vorsicht angebracht“ (Haubl 2018, 59).

Im theoretischen Teil der Arbeit werden in Kapitel 2.4 die Grenzen der Supervision hinsichtlich der Kontrollfunktion identifiziert. Gemäß Fehlinger und Donner sind Reflexion und Kontrollfunktion der Supervision nicht miteinander vereinbar (Donner 1997, 354; Fehlinger 1997, 329). In den durchgeführten Gruppendiskussionen bleibt die Kontrollfunktion unerwähnt. In einer Gruppe war aufgrund der Anwesenheit einer externen Supervisorin keine Kontrollfunktion präsent. In der anderen Gruppe wurde die Supervision von einer internen Supervisorin durchgeführt. Die Supervisandinnen äußerten, dass sie keine Bedenken hatten, dass die in der Supervision besprochenen Themen irgendeinen Einfluss auf andere Lehrveranstaltungen oder deren Bewertung haben könnten. Es wurde sogar positiv hervorgehoben, dass deutlich spürbar war, wie die Supervisorin in anderen Lehrveranstaltungen höchste Anonymität wahrte und keine Themen aus der Supervision in anderen Lehrveranstaltungen behandelt wurden. Diese Beobachtungen stehen im Widerspruch zu den zuvor genannten kritischen Ansichten von Donner und Fehlinger. Die Annahme, dass die Kontrollfunktion nicht ganz ausgeschlossen werden kann, wenn die Supervisorin im Lehralltag auch andere Funktionen innehat, scheint

mir nicht möglich. In diesem Fall hat die Supervisorin offensichtlich erfolgreich ihre Doppelrolle als Lehrende und Supervisorin in Einklang gebracht.

Im folgenden Schlusskapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit präsentiert und Möglichkeiten für weiterführende Forschung vertieft erörtert.

7 Fazit und Ausblick

Das kollektive Erleben der Ausbildungssupervision wird durch die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen als äußerst positiv beschrieben. Die Analyse von zwei durchgeführten Gruppeninterviews mag zwar keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen ermöglichen, dennoch lässt sich aus diesen Diskussionen ableiten, dass die Teilnehmerinnen durch die Ausbildungssupervision in Bezug auf die Stärkung ihrer Ressourcen und die Professionalitätsentwicklung, insbesondere hinsichtlich der Verbesserung ihrer Reflexions- und Kommunikationsfähigkeiten, bereichert wurden. Im Rahmen der Fragestellung dieser Untersuchung ergaben sich folgende zentrale Erkenntnisse:

- Die Ausbildungssupervision fungiert als essenzieller Raum zur Identifizierung und Bearbeitung von Belastungserfahrungen. Studierende nutzen das Supervisionsformat, um über außergewöhnliche Ereignisse wie Totgeburten oder geburtshilfliche Notfälle zu sprechen. Darüber hinaus unterstützt die Supervision die Studierenden dabei, sich mit kritischem Feedback auf persönlicher Ebene auseinanderzusetzen.
- Die Bedeutung unterstützender zwischenmenschlicher Beziehungen in der Praktikumsstelle für die Studierenden ist von großer Bedeutung. Das Fehlen solcher Beziehungen löst das Gefühl, „alleingelassen worden“ zu sein, aus. Der*die Supervisor*in kann stellvertretend ein unterstützendes Beziehungselement darstellen.
- Längere Supervisionserfahrung, etwa über mehrere Semester, wirkt sich positiv auf die Professionalitätsentwicklung der Studierenden aus. Die supervisionserfahreneren Student*innen haben sich intensiver mit ihren Kommunikations- und Reflexionskompetenzen beschäftigt. Dadurch wurden strukturelle Kommunikationswege reflektiert sowie neue Kommunikationsstrategien für berufliche Alltags- und Notfallsituationen erlernt.
- Das Supervisionsformat stellt für Hebammenstudierende einen Raum dar, um sich mit der intensiven Emotionalität ihres Berufs auseinanderzusetzen. Studierende beschreiben die Supervision als geschützten Raum, der durch Urteilsfreiheit und das Teilen starker Emotionen gekennzeichnet ist. Die Reflexion wird trotz der damit verbundenen Anstrengung als notwendig für den Erkenntnisprozess und den Nutzen der Ausbildungssupervision betrachtet.
- Supervision kann bei den Supervisand*innen ein Gefühl von Scham auslösen, weshalb seitens der Supervisor*innen eine hohe Sensibilität erforderlich ist.
- Ein Mangel an Feldkompetenz bei den Supervisor*innen kann dazu führen, dass bestimmte Themen tabuisiert werden, da aufseiten der Studierenden Sorge bestehen kann, Angst vor den Geburtserfahrungen auszulösen. Es ist wichtig, dass Themen, die

potenziell tabuisiert werden könnten, Raum gegeben wird, sodass die extremen Belastungserfahrungen angesprochen und bewältigt werden können.

Es liegt auf der Hand, dass Ausbildungssupervision einen großen Nutzen für die Hebammenstudierenden und für die Fachhochschule selbst bringt. Die Hebammenstudierenden betonen die Wichtigkeit der Reflexion innerhalb dieses geschützten Rahmens und es werden Kompetenzen vermittelt, die in der FH-Ausbildungsverordnung festgelegt sind. Es existieren zweifellos alternative Lernformate wie etwa die Praktikumsbegleitung, die ähnliche Effekte erzielen können wie Ausbildungssupervision. Eine Kombination der beiden Lernformate könnte sich als sinnvoll erweisen, um eine Entlastung der Praktikumsbegleitung – ein*e Praktikumsbegleiter*in unterliegt vielseitigen Rollenzuschreibungen, die ein sehr breites Spektrum abdecken – zu erreichen. Der Fokus in der Praktikumsbegleitung könnte auf der Qualitätssicherung liegen, im Sinne der Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten und der Sicherstellung, dass fachliche Tätigkeiten korrekt durchgeführt werden. In der Ausbildungssupervision könnte der Fokus auf die Unterstützung im Umgang mit belastenden Praktikumserfahrungen und auf die damit verbundene Selbstfürsorge sowie auf die Bewältigung der starken Emotionalität im Hebammenberuf gelegt werden. Eine solche klare Trennung der Funktionen könnte sich als förderlich erweisen.

In einer auf diese Abhandlung folgenden wissenschaftlichen Untersuchung könnte analysiert werden, inwiefern die Expertise des*der Supervisor*in im jeweiligen Fachbereich den Ablauf des Supervisionsprozesses beeinflusst. Zudem könnten zukünftige Forschungsarbeiten den Schwerpunkt darauflegen, die Auswirkungen einer längeren Supervisionserfahrung auf den Prozess der Professionalitätsentwicklung und die Ausformung der beruflichen Identität zu beleuchten. Denn im Verlauf der Erhebung des Datenmaterials wurde erkenntlich, dass die unterschiedliche Dauer der Supervisionserfahrung einen Einfluss darauf ausüben, wie die Studierenden die Ausbildungssupervision erleben. Die Divergenz zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich ihrer gesammelten Erfahrungen mit Supervision erwies sich als äußerst aufschlussreich, da sie aufzeigt, dass kontinuierliches Lernen in der Ausbildungssupervision über mehrere Semester dazu führen kann, dass Kommunikations- und Reflexionsfertigkeiten sowie selbstfürsorgliche Themen auf einer Metaebene besprochen und dadurch gestärkt werden. Dies unterstreicht die essenzielle Bedeutung, die der verstärkten Integration von Ausbildungssupervision in das Curriculum für die berufliche Entwicklung von Hebammenstudent*innen zukommt.

Die Ergebnisse deuten gleichzeitig darauf hin, dass eine gezielte Supervision auch in einzelnen Semestern positive Auswirkungen haben kann. Trotz der relativ kurzen Dauer der Supervision schätzen die Studierenden den geschützten Raum und möchten die Supervision auch nach ihrer Ausbildung zur Hebamme fortsetzen. Das ist eine bedeutsame Erkenntnis, da die

Theorie gezeigt hat, dass Supervision im Hebammenberuf im Vergleich zu anderen Bereichen wenig verbreitet ist. Um die Studierenden jedoch besser bei der Entwicklung ihrer beruflichen Identität und Professionalität zu unterstützen, scheint ein längerer Supervisionsprozess über mehrere Semester notwendig zu sein. Die Analyse potenzieller Unterschiede, die sich aus der Bereitstellung von Ausbildungssupervision für Studierende über einen begrenzten Zeitraum von ein bis zwei Semestern im Vergleich zu einer kontinuierlichen Begleitung über sämtliche Semester des Studiums ergeben, könnte ein Fokusbereich für zukünftige Forschungsuntersuchungen in diesem Fachgebiet darstellen.

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Bedeutung der Implementierung von Ausbildungssupervision für alle Studierenden im Bereich der Hebammenwissenschaften zu hinterfragen. Es hat sich gezeigt, dass durch die Einbeziehung von Supervision die Entwicklung von Professionalität gefördert wird, indem Reflexions- und Kommunikationsfähigkeiten verbessert werden. Des Weiteren kann Supervision als präventive Maßnahme gegen Burnout dienen und dazu beitragen, die Rate der Studienabbrüche zu reduzieren.

8 Literaturverzeichnis

- Agel, L. (2023): Die Anleitung von werdenden Hebammen, In: Österreichische Hebammenzeitung (2), 10–13
- Aichhorn, T. (2014): Rosa Dworschak. Zur Praxis und Theorie der psychoanalytischen Sozialarbeit. Erhard Löcker: Wien
- Albendin-Garcia, L., Suleiman-Martos, N., Canadas-De la Fuente, G., Ramirez-Baena, L., Gomez-Urquiza, J., De la Fuente-Solana, E. (2021): Prevalence, Related Factors, and Levels of Burnout Among Midwives: A Systematic Review. In: Journal of Midwifery & Woman's Health (66), 24–44
- Battistich, P. (2004): Geschichte der Supervision in Österreich. In: Metha, G., (Hg.): Die Praxis der Psychologie. Ein Karriereplaner. Springer: Wien, 251–256
- Belardi, N. (2015): Supervision für helfende Berufe. Lambertus: Freiburg
- Belardi, N. (2020): Supervision und Coaching: für Soziale Arbeit, Pflege, Schule. Lambertus: Freiburg
- Berker, P. (1988): Lernen, was Supervision ist. In: Supervision – Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern (13), 51–61
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann I., Nohl A. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktual. Aufl. Springer VS: Wiesbaden
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Barbara Budrich: Stuttgart
- Bond, M., Holland, S. (2010): Skills of clinical supervision for nurses: a practical guide for supervisees, supervisors, and managers, 2nd ed, Open University Press: Buckingham
- Bradshaw, C., Murphy Tighe, S., Doody, O. (2018): Midwifery Students' Experiences of Their Clinical Internship: A Qualitative Descriptive Study. In: Nurse Education Today (68), 213–217
- Catling, C., Donovan, H., Phipps, H., Dale, S., Chang, S. (2022): Group Clinical Supervision for Midwives and Burnout: A Cluster Randomized Controlled Trial. In: BMC Pregnancy and Childbirth (22:309), 1–8
- Deery, R. (2004): An Action-Research Study exploring Midwives' support Needs and the Affect of Group Clinical Supervision. In: Midwifery (21), 161–176
- Dewey, J. (1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Morgarten Verlag/Conzett & Huber: Zürich
- DGSF Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e.V.: <https://www.dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/systemische-supervision.html>, (28.11.2023)

- Donner, R. (1997): Supervision in Ausbildungszusammenhängen am Beispiel der Akademie für den logopädisch-phoniatrisch-audiometrischen Dienst. In: Luif, I., (Hg.): Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Orac Verlag: Wien, 353–365
- Dorsch – Lexikon der Psychologie: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/reflexion-kognitions-psychologisch>, (4.7.2023)
- Effinger, H. (2015): Ausbildungssupervision in der sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit (4), 129–135
- Federn, E. (1990): Im Gespräch mit Wolfgang Weigand. Sozialarbeit – Supervision – Psychoanalyse. In: Supervision – Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern (18), 25–36
- Fehlinger, M. (1997): Die Kunst der Balance. Überlegungen zur systemischen Ausbildungssupervision. In: Luif, I. (Hg.): Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Orac Verlag: Wien, 329–343
- Frank, J., Snell, L., Sherbino, J. (2015): CanMEDS 2015: Physician Competency Framework, Royal College of Physicians and Surgeons of Canada: Ottawa, 1–17
- Fachhochschule Salzburg: <https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/gw/hebammenwissenschaft/curriculum>, (21.6.2023)
- Fachhochschule Joanneum: <https://www.fh-joanneum.at/hebammen/bachelor/im-studium/studienplan/>, (21.6.2023)
- Gotthardt-Lorenz, A. (2013): Im Gespräch mit Walter Schuster. Die Supervision der Supervision. In: ÖVS news. Themenschwerpunkt: Kooperatives Lernen trotz Wettbewerb (2), 7-11
- Graf, J., Simoes, E., Blaschke, S., Plappert, C., Hill, J., Riefert, M., Abele, H. (2020): Akademisierung des Hebammenberufs. In: Geburtshilfe und Frauenheilkunde (80), <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/pdf/10.1055/a-1138-1948.pdf?articleLanguage=de>, 1008–1015, (23.6.2023)
- Hassler, A. (2011): Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden für Lehren und Lernen. Haupt Verlag: Bern
- Halperin, O., Goldblatt, H., Noble, A., Raz, I., Zvulunov, I., Wischnitzer, M. (2011): Stressful Childbirth Situations: A Qualitative Study of Midwives. In: Journal of Midwifery & Woman's Health (56), 388–394
- Haubl, R. (2018): Emotionen bei der Arbeit. Reflexionshilfen für Beratende. Vandenhoeck & Rubrecht Verlag: Göttingen.
- Hege, M. (1988): Der Theorie-Praxis-Bezug an der Fachhochschule. Seine Reflexion in der Supervision von Studierenden. In: Supervision – Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern (13), 3–10
- Hildebrandt S., Göbel E. (2018): Geburtshilfliche Notfälle. Vermeiden – Erkennen – Behandeln. 2. Aufl., Hippokrates Verlag: Stuttgart.

- Jahn, R., Klinikhammer, M., Nolten, A., Weigand, M. (2014): E-Mail-Diskussion zur Frage der Feldkompetenz. In: Supervision. Die Zeitschrift für Beraterinnen und Berater 32 (3), 55–59
- Kadushin, A. (1990): Supervision in der Sozialarbeit. In: Supervision – Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern (18), 4–24
- Keller, B. (2022): Supervision im Studium: Reflexionsräume. In: Deutsche Hebammenzeitschrift (8), 64–68
- Kleemann, F., Krähnke U., Matuschek I. (2013): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Springer VS: Wiesbaden, 2. korr. und aktual. Aufl.
- König, M., Perkhofer, S., Ederer, C., Anker, E. (2011): Supervision im geburtshilflichen Kontext. Bedarfsanalyse von Supervision bei Hebammen aus Tirol und Vorarlberg. fhg-Zentrum für Gesundheitsberufe Tirol GmbH
- Krens, I. (2005): Teil der emotionalen Matrix. In: Deutsche Hebammenzeitschrift, (3), 6–7
- Lavery, J., Wolfe, M., Darra, S. (2016): Exploring the Value of Group Supervision in Midwifery: Part 1. In: British Journal of Midwifery (24:3), 196–202
- Love, B., Sidebotham, M., Fenwick, J., Harvey, S., Fairbrother, G. (2016): „Unscrambling hat's in your Head“: A Mixed Method Evaluation of Clinical Supervision for Midwives <http://dx.doi.org/10.1016/j.wombi.2016.11.002>, 1–11, (2.7.2022)
- McCarthy, V., Goodwin, J., Meehan, E., Connaire, S., Buckley, C., Walsh, A., O'Mahony, J. (2021): Nurses and Midwives' Experiences with Peer-Group Clinical Supervision Intervention: A Pilot Study. In: Journal of Nursing Management, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jonm.13404>, 1–11, (2.7.2022)
- Pecks, U., Hütten, M., Hamza, A. (2018): Leitung der Frühgeburt. In: Gynäkologie, <https://doi.org/10.1007/s00129-018-4227-3>, 329–342, (25.01.2024)
- Petzold, H. (2007): Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung: Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. 2. überarb. und erw. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Protzel, M. (2020): Professionalisierungsförderliche Reflexionsprozesse im Kontext schulpraktischer Ausbildungsphasen anregen. In: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?, <https://doi.org/10.4119/hlz-2531>, 436–456, (5.6.2023)
- Przyborski A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Przyborski A., Wohlrab-Sahr M. (2021): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 5. überarb. und erw. Aufl. Walter de Gruyter: Berlin/Boston
- Rappe-Giesecke, K. (2009): Supervision für Gruppen und Teams. 4. aktual. Aufl. Springer Medizin Verlag: Heidelberg

- Retzer, A. (1990): Systemische Supervision. In: Pühl, H. (Hg.) Handbuch für Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Edition Marhold: Berlin, 357–370
- Rezaei, B., Falahati, J., Beheshtizadeh, R. (2020): Stress, Stressors and Related Factors in Clinical Learning of Midwifery Students in Iran: A Cross Sectional Study, In: BMC Medical Education (20:78), <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1970-7>, 1–10, (5.6.2023)
- Sauer, J. (1997): Zur Geschichte und Tradition der Supervision in Österreich. In: Luif, I. (Hg.): Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Orac Verlag: Wien, 27–42
- Siebolds, M. (2005): Supervision im postgradualen Masterstudiengang „Krankenhausmanagement für Fachärzte M.Sc.“. In: Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation (1), 48–55
- Schmiedhofer A., Brezinka C. (2008): Negierte Schwangerschaft, verheimlichte Schwangerschaft, anonyme Geburt. In: Geburtshilfe und Frauenheilkunde (68), <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-2008-1078311>, 24, (19.11.2023)
- Schoene, B., Oblasser, C., Stoll, K., Gross, M. (2023): Midwifery Students Witnessing Violence During Labour and Birth and Their Attitudes Towards Supporting Normal Labour: A Cross-Sectional Survey, In: Midwifery (119), <https://doi.org/10.1016/j.midw.2023.103626>, 1–11, (5.6.2023)
- Schüler-Cruse, M. (2022). Das Hebammengesetz – wie es Theorie und Praxis neu verknüpft. In: Hebamme (35), 1–7
- Schönhardt, S., Plappert, C., Graf, J., Abele, H. (2020). Neuordnung der Hebammenausbildung. In: Frauenheilkunde up2date (14), 211–223
- Schreyögg, A. (2012): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 7. überarb. und erweit. Aufl. Campus Verlag: Frankfurt am Main
- Schwarz, R. (2009): Supervision in der Pflege. Auswirkungen auf das professionelle Handeln Pflegender. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Uhl, B. (2013): Gynäkologie und Geburtshilfe compact: Alles für Studium, Praxis und Facharztprüfung. 5. Aufl. Springer Verlag: Berlin
- Van der Kleyn, M. (2023). Vertrauen als Maßstab. In: Österreichische Hebammenzeitung (2), 28–30
- Van Kaldenkerken, C. (2014): Wissen was wirkt. Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision. tredition: Hamburg
- Van Kaldenkerken, C. (2016): Die besondere Konstellation von Triaden im Ausbildungssystem. In: Freytag-Becker, E., Grohs-Schulz, M., Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Lehrsupervision im Fokus. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen/Bristol
- Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit und Frauen über Fachhochschul-Bakkalaureatsstudiengänge für die Hebammenausbildung (2016): (FH-Hebammenausbildungsverordnung – FH-Heb-AV) StF: BGBl. II Nr. 1/2006, Änderung BGBl. II Nr. 11/2016

- Wahlberg, A., Andreen Sachs, M., Johannesson, K., Hallberg, G., Jonsson, M., Skoog Svanberg, A., Högberg, U. (2016): Post-Traumatic Stress Symptoms in Swedish Obstetricians and Midwives After Severe Obstetric Events: A Cross-Sectional Retrospective Survey. In: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology, 1–8
- Wallbank, S. (2010): Effectiveness of Individual Clinical Supervision for Midwives and Doctors in Stress Reduction: Findings from a Pilot Study. In: Evidence Based Midwifery (2), 65–70
- Witte, W. (2018): Qualifikation von Ausbildungssupervisoren in der Sozialen Arbeit – Kontexte, Methoden und Erfahrungen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (25), 459–469, <https://doi.org/10.1007/s11613-018-0573-1>
- Wright, E., Matthai, M., Budhathoki, C. (2018): Midwifery Professional Stress and Its Sources: A Mixed-Methods Study. In: Journal of Midwifery & Woman's Health (63), 660–667
- ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: <https://www.zhaw.ch/storage/gesundheit/studium/abschlusskompetenzen/professionsspezifische-kompetenzen-2021-gesundheitsberufe.pdf>, (4.7.2023)

9 Anhang

Anhang 1: Transkriptionsregeln

Sprecherin muss identifiziert sein	I: Interviewerin HebSt_01: Interviewpartnerin
Pausen	Länge der Pause in <i>kurz, mittel, lang</i> gekennzeichnet durch (.), (..), (...)
Akzente, Dehnung von Lauten	Betonung: <u>Unterstreich</u> ung Dehnung: fffrforscherin, daaaa
Sprechbegleitende Verhaltensweisen	(lachend), (schwer ausatmend)
Veränderungen im Stimmregister (laut – leise; schnell – langsam)	(spricht leise)
Schwer verständliche und unverständliche Aus- drücke markieren	[unverständlich]
Literarische Umschrift/Transkription: von der Orthografie wird lautsprachlich abgewichen	ganz oifach: ganz einfach
Lexikalische Verschleifung	ans: an das ham: haben wir
Anonymisierung	Namen: [Namen der Hebammenstudentin] Spitäler: [Namen eines Spitals]