universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Entwicklung der Konzeptkompetenz von Supervisorinnen und Supervisoren in Ausbildung

Verfasser

Andreas Koller

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Dr. Kornelia Steinhardt

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Arbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, März 2012 Andreas Koller

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, Rita und Franz Koller, die mir das Studium ermöglicht und mir stets den Rücken dafür freigehalten haben.

Ich danke meiner Freundin Sandra Nika für die Unterstützung, den Zuspruch und die motivierenden Worte.

Für die fachkundige, hilfreiche und freundliche Unterstützung bei der Erstellung meiner Diplomarbeit danke ich meiner Betreuerin Frau Dr. Kornelia Steinhardt. Ein Dank ergeht auch an meine Kommilitonin Ursula Langbein für die hilfreichen Rückmeldungen und Anregungen für meine Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 11

Einführung in den Themenbereich 11

Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage 12

Forschungsstand 12

Forschungslücke 14

Forschungsinteresse und Forschungsfrage 15

Pädagogische Relevanz 16

Forschungsmethodik 17

Aufbau der Arbeit 18

1. Vom „erfahrenen Anfänger“ zum Supervisor 21

1.1 Supervision als Beratung im beruflichen Kontext 22

1.1.1 Beratungsverständnis von Supervision 23

1.1.2 Einsatzfelder der Supervision und Ausgestaltung des Beratungsprozesses 25

1.2 Supervisionsausbildung 27

1.2.1 Ausbildungsstandards und Vielfalt der Supervisionskonzepte 28

1.2.2 Die AusbildungskandidatInnen 30

1.2.3 Zur Gestaltung von Supervisionsausbildungen 31

1.3 Zusammenfassung 36

2. Konzeptkompetenz als Teilaspekt supervisorischer Kompetenz 39

2.1 Zum Kompetenzbegriff 40

2.1.1 Gründe für den Bedeutungszuwachs des Kompetenzbegriffs und Kritik 40

2.1.2 Kompetenzverständnis....42

2.1.3 Supervision und Kompetenz 46

2.2 Das Konstrukt Konzeptkompetenz....49

2.2.1 Vorbemerkungen zur Begriffsverwendung....49

2.2.2 Begriffsbestimmung 50

2.3 Anforderungsbereiche im Kontext mit Konzeptkompetenz....52

2.3.1 Hypothesenbildung und Diagnose 53

2.3.2 Komplexe Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge 54

2.3.3 Ursachenerklärung 57

2.3.4 Interventionsplanung 58

2.4 Zusammenfassung 59

3. Methodisches Vorgehen.... 63

3.1 Zur Erfassung von Kompetenz 64

3.2 Arbeitsproben als Datenerhebungsinstrument 65

3.2.1 Begründung der Methodenwahl....67

3.2.2 Untersuchungsdesign....67

3.3 Computergestützte Auswertung mit dem Verfahren GABEK....68

3.3.1 Begründung der Methodenwahl....68

3.3.2 Auswertungsschritte 71

3.4 Bestehende Untersuchungen mit Arbeitsproben und GABEK/WinRelan im Bereich der Ausbildungsforschung 87

3.4.1 Evaluation der Effektivität von Psychotherapieausbildungen 88

3.4.2 Kompetenzerweiterung in der Coachingausbildung....88

4. Ergebnisse der Untersuchung 91

4.1 Umfang der Daten 92

4.2 Gesamtstatistik der Computeranalyse 93

4.2.1 Inhaltliche Reichhaltigkeit der Arbeitsproben und inhaltlicher Umfang der Sinneinheiten 94

4.2.2 Inhaltliche Vernetzung der Sinneinheiten 94

4.2.3 Ergiebigkeit der Gestalt- und Hyper(hyper)gestaltbildung 95

4.3 Häufigkeit von Kategorien 97

4.3.1 Strukturelle Beschaffenheit der Sinneinheiten 98

4.3.2 Inhaltliche Ausrichtung 99

4.4 Inhaltliche Schwerpunkte und Besonderheiten in den Arbeitsproben 101

4.4.1 Relevanzanalyse 101

4.4.2 Sprachliche Gestalten und inhaltliche Trends 105

4.4.3 Inhaltliche Besonderheiten 112

4.5 Gefühls- und Beziehungsorientierung 115

4.6 Psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle und Vorgehensweise 119

4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse 126

5. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen 129

5.1 „Erfahrene AnfängerInnen“? – Grundkompetenzen der ProbandInnen am Beginn der Ausbildung 129

5.2 Entwicklung der Konzeptkompetenz 131

5.2.1 Entwicklung der Fähigkeit zum supervisorischen Verstehen 132

5.2.2 Aufbau theoretischen Wissens und Transfer in die Praxis 134

5.2.3 (Schulenspezifische) Sozialisation vs. individuelle Potentiale und Entwicklungsverläufe 135

6. Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens und Ausblick..... 139

6.1 Erhebungsmethode.....139

6.2 Auswertungsmethode.....141

6.3 Fazit und Ausblick.....141

Literaturverzeichnis 145

Abbildungsverzeichnis 151

Tabellenverzeichnis 153

Anhang 155

Zusammenfassung 155

Abstract.....156

Curriculum Vitae 157

Einleitung

Einführung in den Themenbereich

In den vergangenen Jahrzehnten ist in unserer komplexen und sich rasch verändernden Gesellschaft die zunehmende Bedeutung von arbeits- und lebensweltbezogener Beratung feststellbar (Schiersmann & Thiel 2009, 73). Schützeichel und Brüsemeister (2004) – die ihr Buch mit „Die beratene Gesellschaft“ betiteln – sehen die moderne Gesellschaft „von einem feinmaschigen Netz von Beratungen durchdrungen“ (Schützeichel 2004, 273), „immer mehr Lebensbereiche werden als Objekt von Beratung konstituiert“ (Schützeichel & Brüsemeister 2004, 8). So auch jener des Berufslebens: Siller (2008, 277) hält fest, dass der „Reflexions- und Beratungsbedarf für professionelle Fach- und Führungskräfte … angesichts des massiven Strukturwandels in sozialen Organisationen deutlich größer und vor allem umfassender geworden“ ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich der enorme Aufschwung der Supervision als Form berufsbezogener Beratung in den letzten drei Jahrzehnten verstehen. Obwohl die Ursprünge der Supervision bis ans Ende des 19. Jahrhunderts zurückreichen, wo in der amerikanischen Sozialarbeit bezahlte Mitarbeiterinnen von Wohlfahrtsorganisationen (sogenannte „paid agents“) unter anderem die (Praxis)Beratung der ehrenamtlichen Sozialhelferinnen bei der Arbeit mit ihren Klienten durchführten (Steinhardt 2007, 34f), erfuhr die Supervision erst Mitte der 1980er Jahre beginnend „einen starken Boom“ (Galdynski 2009, 11).

In dieser aufstrebenden Phase hat sich die Supervision zu einer eigenständigen Beratungsform entwickelt. Obwohl die Berufsbezeichnung „Supervisor/Supervisorin“ bis heute nicht geschützt ist, sind laut Kühl (2006, 6) mittlerweile einige Merkmale einer Profession ausgebildet: So gibt es Lehrstühle für Supervision an Fachhochschulen und Universitäten, Mitgliedschaften in Berufsvereinigungen für SupervisorInnen[1] gelten als „Markenzeichen“, Ethik-Kodexe und Ehrenräte sind „Ansätze einer professionellen Selbstkontrolle“, außerdem hat sich ein „teilweise standardisierter Ausbildungskanon

[1] Berufsvereinigungen im deutschsprachigen Raum sind die Österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS), die Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) und der Schweizer Berufsverband für Supervision, Organisationsberatung und Coaching (BSO).

etabliert“. Bei den von der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS) anerkannten Ausbildungen, welche allesamt berufsbegleitend sind und mindestens zweieinhalb Jahre dauern, müssen von den Ausbildungsträgern gewisse formale und inhaltliche Standards erfüllt sein (ÖVS 2011a; ÖVS 2011b). Geregelt sind seit 1994 auch die Zulassungsvoraussetzungen für AusbildungskandidatInnen zu den von der ÖVS anerkannten SupervisorInnenausbildungen (ÖVS 2008; ÖVS 2011b). Diese vorgegebenen Standards sollen gemäß des Selbstverständnisses der ÖVS zur Qualitätssicherung von Supervision beitragen (ÖVS 2011d). Es soll Professionalität der Beratung gewährleistet werden, was schließlich als Schutz für KlientInnen gesehen werden kann, weil dadurch Beratungsscharlatanerie vorgebeugt wird. Allerdings geben die Ausbildungsprogramme per se, auch wenn sie formal gesehen Standards erfüllen, noch wenig Aufschluss über die sich vollziehenden Entwicklungsprozesse der AusbildungskandidatInnen und die tatsächliche Ausbildungsqualität, womit mit Drexler und Möller (2007, 51) gefragt werden kann, „ob und wie solche Programme ‚wirken‘, ob sie ‚halten was sie versprechen‘ und wie das festgestellt werden kann“. Forschung im Bereich der Aus- und Weiterbildung von SupervisorInnen kann dazu beitragen, Antworten auf diese Fragen zu erhalten.

Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage

Forschungsstand

Bei Supervision handelt es sich um keine homogene Beratungsform. Trotz vorhandener Standards zeichnet sich die Supervision (und damit auch die Ausbildung zur/zum SupervisorIn) durch theoretisch- und methodisch-konzeptionelle Vielfalt aus. Steinhardt (2007, 13) konstatiert, dass offensichtlich keine allgemein geteilte eigenständige theoretische und methodische Konzeption von Supervision existiert. Gab es zunächst noch Forderungen und Bemühungen, eine einheitliche Supervisionstheorie zu begründen, so scheint mittlerweile im Feld der Supervision ein Leben in Vielfalt anerkannt worden zu sein (Möller 2003, 320). Steinhardt (2007, 14) spricht von einem „Agreement …, dass es ein Nebeneinander unterschiedlicher Zugänge, Arbeitsfelder und Einsatzbereiche gibt“,

was Möller (2003, 320) einer einheitlichen Supervisionstheorie auch vorzieht, weil Letzteres „die Gefahr der Monokultur in der Supervisionszene“ berge.[2]

Neben „theoretisch-konzeptionell fokussierten Diskussionslinien in der Supervisionsforschung“ unterscheidet Siller (2008, 55) im deutschsprachigen Raum grob zwei empirische Forschungsschwerpunkte: Evaluationsstudien und Studien zum Supervisionsprozess. Die Heterogenität im Verständnis von Supervision zeigt sich auch bei diesen Studien und deren Erkenntnisinteressen, was mit der „Traditionslinie“ bzw. der „Schulenzugehörigkeit“ der ForscherInnen zu tun habe (ebd., 80).

Ein Gros der empirischen Untersuchungen sind *Evaluationsstudien*, die nach der Wirksamkeit und dem Nutzen von Supervision fragen. Den meisten dieser Wirkungsstudien gemeinsam ist die Befragung der SupervisandInnen, um Effekte von Supervision zu evaluieren (Schigl 2008, 44). Siller (2008, 56-65) gibt einen Überblick über die bisherigen Untersuchungsergebnisse: Bei den Evaluationen von Supervision mittels TeilnehmerInnenbefragungen konnte ein hoher Nutzen auf subjekt- und interaktionsbezogener Ebene (persönlicher und teambezogener Nutzen) belegt werden. Weniger positive Effekte zeigten sich in Bezug auf „KlientInnen“ und „Institution“. Diese Ergebnisse entsprechen einerseits den Anlagen der Untersuchungen – es werden vorwiegend subjekt- und interaktionsbezogene Effekte in Bezug auf professionelles Handeln abgefragt –, andererseits können sie mit den Erwartungen der befragten SupervisandInnen an Supervision erklärt werden. Studien, bei denen Wirkfaktoren von Supervision aus Sicht der SupervisorInnen erforscht wurden, verweisen vor allem auf die Wichtigkeit einer gelungenen Beziehungsgestaltung zwischen Beratenden und Beratenen. Im Bereich der Wirkungsstudien über Supervision besteht jedoch noch enormer Forschungsbedarf, da die vorliegenden Studien noch wenig fundierte Erkenntnisse lieferten, wie die ernüchternde Einschätzung von Bergknapp (2007, 7) verdeutlicht: „Insgesamt können keine klaren, generalisierbaren und gültigen Aussagen über die Wirksamkeit, Wirkungen und Nebenwirkungen von Supervision gemacht werden.“

[2] Ungeachtet dessen findet eine Auseinandersetzung mit der Fundierung einer übergreifenden, „Beratungswissenschaft“ statt (vgl. Möller & Hausinger 2009). Beratungswissenschaft könnte „ein Ort und Raum für Kommunikation – Austausch, Verständigung, Dialog und Diskurs – sein“ (Hausinger 2009, 179).

Ein kleinerer Teil der Forschungsarbeiten nimmt den *Supervisionsprozess* in den Fokus und richtet dabei das erkenntnisleitende Interesse „auf die Arbeitsweise in Supervisionsprozessen und auf ihre Abläufe“ (Siller 2008, 55). Es wird dabei versucht, „Supervision in ihren Verfahrensweisen ‚fassbarer‘ zu machen und sie theoretisch und konzeptionell auf ‚Kernpunkte‘ zu beziehen, die sie als spezifisches Reflexions- und Beratungsinstrument kennzeichnen“ (ebd.). Während die theoretischen und methodischen Herangehensweisen bei diesen Studien ebenso wie die Ergebnisse und Schlussfolgerungen sehr unterschiedlich sind, ist ihnen gemeinsam, dass vorwiegend Einzelfallstudien favorisiert werden, „in denen transkribierte Texte einzelner Supervisionseinheiten einer genauen Analyse unterzogen werden“ (Siller 2008, 66).

Forschungslücke

Bislang beschränkten sich empirische Forschungsbemühungen im Feld der Supervision weitgehend auf die Untersuchung supervisorischer Beratungspraxis (deren Nutzen und Wirksamkeit) sowie auf supervisorische Prozesse. Evaluationen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Kontext von Supervision, welche vermutlich auch Schlüsse auf den Supervisionsprozess zulassen und schließlich auf Maßnahmen der Qualitätssicherung und -verbesserung abzielen, wurden hingegen noch wenige durchgeführt. Möller und Drexler (2008, 53f) orten allgemein im Bereich der Aus- und Weiterbildung einen Mangel an Forschung:

> „Während das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen sehr groß und sehr vielfältig – manchmal sicherlich auch fragwürdig – ist, erscheint der Bereich der Weiterbildungsforschung bisher nur sehr wenig ausgeprägt. Instrumente zur Evaluation und Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen, die valide und praktikabel sind, fehlen. (…) Bei nahezu allen vorliegenden Evaluationen im Ausbildungsbereich handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Ausbildungsteilnehmer/innen, die die Qualität eines Lehrganges bzw. die Verbesserung einzelner Fähigkeiten beurteilen.“

Das universitätsübergreifende Forschungsprojekt „Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung“, das an den Universitäten Kassel und Wien von Heidi Möller und Kornelia Steinhardt durchgeführt wird, soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Ziel dieses Projekts ist die Entstehung eines eigenen Modells zur Evaluierung von Weiterbildungen, welches in Folge Aus- und Weiterbildungsträgern die Möglichkeit zur Erarbeitung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung

bieten soll (ebd., 53). Methodisch soll die Evaluation „über die geneigte Meinungsbekundung der Beteiligten“ weit hinausgehen (ebd.). Das Forschungsdesign sieht vor, am Beginn, während und am Ende der Ausbildung Daten von den angehenden SupervisorInnen zu erheben. Folgende Erhebungsmethoden und Untersuchungsinstrumente werden dabei eingesetzt: (1) die Skulpturarbeit als Motivationsanalyse, (2) das Fallbeispiel als Arbeitsprobe zur Erfassung der Konzeptkompetenz, (3) ein Wissenstest und ein Wissensfragebogen zu Arbeitsrecht und Sozialmanagement, (4) ein betriebswirtschaftlicher Wissenstest, (5) Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Erhebung des individuellen Lernfortschritts sowie (6) Testverfahren und Fragebögen zur Feststellung der Emotionserkennung (Drexler & Möller 2007, 52-56). Das auszuwertende Datenmaterial der vorliegenden Diplomarbeit stammt aus diesem Forschungsprojekt. Es werden die im Rahmen des Projekts erhobenen Arbeitsproben zu einem Fallbeispiel aus der supervisorischen Praxis für die empirische Untersuchung herangezogen.

Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Die Vielfalt der Supervision bildet sich verständlicherweise auch in den Ausbildungsstrukturen ab, nämlich in Form von unterschiedlich konzipierten und unterschiedlich ausgerichteten Ausbildungen. Verschiedene Curricula der von den deutschsprachigen Vereinigungen anerkannten Ausbildungen[3] veranschaulichen den – wie es Möller (2003, 291) beschreibt – multitheoretisch und multipragmatisch ausgerichteten interdisziplinären Ansatz der Supervision, welcher eine Reihe supervisorischer Kompetenzen einschließt. Was solche supervisorischen Kompetenzen betrifft, gibt es seitens der Ausbildungsträger Bemühungen, diese in ihren Lehrplänen zu benennen. Aber es scheint – zumindest bei einem Vergleich der Formulierungen – über die verschiedenen Ausbildungsgänge hinweg keinen „Common Sense“ zu geben, was allgemeine, konzeptübergreifende supervisorische Kompetenzen sind, wobei bei vertiefender Lektüre durchaus inhaltliche Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten erkennbar sind. Festgehalten werden kann jedenfalls, dass die von den Ausbildungsträgern in den Lehrplänen zum Teil sehr unterschiedlich formulierten Kompetenzkataloge in der vorliegenden Form eher für

[3] Informationen zu den Curricula der verschiedenen Ausbildungsinstitute sind über die Internetauftritte der Landesverbände abrufbar: www.oevs.or.at, www.dgsv.de und www.bso.ch.

Verwirrung als für Orientierung sorgen und als Ausdruck der Komplexität dieses Feldes und der Heterogenität im Verständnis von Supervision gesehen werden können.

Im Bewusstsein dieser „Vielfältigkeit der Supervision“ soll bei der geplanten Diplomarbeit dem Konstrukt Kompetenz nachgegangen werden, wobei sich mein Forschungsinteresse insbesondere auf die Konzeptkompetenz als Teilaspekt supervisorischer Kompetenz und deren Entwicklung konzentriert. Konzeptkompetenz, was „als eine wichtige Supervisionskompetenz“ angesehen wird (Drexler & Möller 2007, 53), beschreibt die Fähigkeit von SupervisorInnen zu einem begründeten konzeptionellen bzw. planvollen Vorgehen. Erklärungsmodelle entstehen dabei in der Verbindung von Erfahrungswissen und theoretischem Wissen (Möller 2003, 319). In der Annahme der Wichtigkeit von Konzeptkompetenz für die Beratungstätigkeit von SupervisorInnen und mit dem Fokus auf der Ausbildung von SupervisorInnen steht folgende Fragestellung im Mittelpunkt der vorliegenden evaluativen Studie:

- Inwiefern unterscheiden sich angehende SupervisorInnen hinsichtlich ihrer Konzeptkompetenz am Beginn und am Ende ihrer Supervisionsausbildung?

Mit dieser Fragestellung soll die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von Konzeptkompetenz im Zuge der Supervisionsausbildung gerichtet werden. Einen wesentlichen Schritt vor der empirischen Untersuchung stellt die theoretische Grundlegung des Konstrukts Konzeptkompetenz dar, indem die für die Konzeptkompetenz charakteristischen Komponenten ausfindig gemacht werden. Bei der Untersuchung wird die Intention verfolgt, den Ansprüchen einer Evaluationsstudie nachzukommen, indem Prä-Post-Veränderungen in den Fokus genommen und damit Rückschlüsse auf die Entwicklung der Konzeptkompetenz möglich werden. Dadurch soll ein Beitrag zur Diskussion rund um supervisorische Kompetenzen geleistet werden.

Pädagogische Relevanz

Waren lange Zeit bewusste pädagogische Bemühungen auf das Kinder- und Jugendalter beschränkt, gehören mittlerweile Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für erwachsene Menschen zu einer Selbstverständlichkeit. Unabhängig vom Alter der „Lernenden“ zeichnet sich pädagogische Praxis meinem Verständnis nach dadurch aus, dass durch Unterstützung eines „Lehrenden“ beim „Lernenden“ Lern- und Entwicklungsprozesse in

Gang gebracht und gefördert werden. Das Untersuchungsfeld dieser Diplomarbeit, eine Supervisionsausbildung, stellt ebenfalls einen Ort solcher pädagogischer Praxis dar. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht als auch aus der Praxis-Perspektive ist es von Relevanz, stattfindende pädagogische Vorgänge zu erforschen, um Aufschluss über Lern- und Entwicklungsprozesse der Auszubildenden zu bekommen, um diese schlussendlich bestmöglich gestalten und verbessern zu können. Im vorliegenden Fall findet eine bildungswissenschaftliche Beschäftigung in Form einer Untersuchung der Kompetenzentwicklung angehender SupervisorInnen statt. Auch hier lässt sich die pädagogische Relevanz daran festmachen, dass die durch die Untersuchung erlangten Erkenntnisse zum Verstehen von Entwicklungsprozessen beitragen und zu einer Verbesserung der Ausbildung führen könnten. In weiterer Folge könnte damit zur Qualität späterer Supervisionspraktiken beigetragen werden.

Forschungsmethodisch besitzt die Arbeit Relevanz, da die verwendete Datenerhebungsmethode – das Fallbeispiel als Arbeitsprobe – noch keine bewährte Methode ist und sich daher noch in einem explorativen Stadium befindet. Mit dieser Diplomarbeit kann daher dazu beigetragen werden, Stärken und Schwächen dieser Erhebungsmethode ausfindig zu machen.

Forschungsmethodik

Im Rahmen einer empirischen Studie werden als Datenerhebungsverfahren sogenannte Arbeitsproben herangezogen, welche im Rahmen des Forschungsprojekts „Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung“ erhoben wurden. Die Datenerhebung fand somit außerhalb meines Einflussbereichs und damit unabhängig von mir statt. Bei der Erhebung wurden den ProbandInnen (SupervisorInnen in Ausbildung) am Beginn und am Ende ihrer SupervisorInnenausbildung Fallbeispiele mit Fragen vorgelegt, welche sie schriftlich zu bearbeiten hatten. Dieses Datenerhebungsverfahren zielt, wie schon erwähnt, auf die Erfassung von Konzeptkompetenz ab. Es sollen Unterschiede bei Personen zwischen Beginn und Ende der Ausbildung „in Bezug auf Komplexität und Differenziertheit in der Fallkonzeption erfasst“ werden (Drexler & Möller 2007, 53). Die Auswertung der schriftlichen Daten erfolgt mittels des computergestützten qualitativ-

quantitativen Analyseverfahrens GABEK/WinRelan[4], das von Josef Zelger an der Universität Innsbruck entwickelt wurde.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit statt. Zunächst wird erläutert, wodurch die Beratungsform Supervision charakterisiert ist, um grundsätzliche Anforderungen an SupervisorInnen ersichtlich zu machen. Außerdem bilden diese allgemeinen Ausführungen über Supervision den kontextuellen Hintergrund, vor dem die Supervisionsausbildungsstruktur gesehen werden muss, die darauffolgend dargestellt wird. Es wird beschrieben, was SupervisionsausbildungskandidatInnen auszeichnet und wie Supervisionsausbildungen gestaltet sind bzw. gestaltet sein sollten, um angehende SupervisorInnen auf die Beratungspraxis vorzubereiten. Die Darstellung der Supervisionsausbildung trägt dazu bei, die Rahmenbedingungen, unter denen sich die Kompetenzentwicklung angehender SupervisorInnen vollzieht, zu klären.

Im zweiten Kapitel rückt die Konzeptkompetenz und damit der zentrale Begriff dieser Arbeit in den Fokus. Als theoretischer Unterbau, sowohl für das Konstrukt Konzeptkompetenz als auch für methodische Aspekte der Kompetenzerfassung (siehe Kapitel 3), wird in einem ersten Schritt das dieser Arbeit zugrundeliegende Kompetenzverständnis expliziert. In einem zweiten Schritt erfolgt die Bestimmung des Konstruktes Konzeptkompetenz, um es einer empirischen Analyse zugänglich zu machen. Mit der Darstellung von Anforderungsbereichen wird umrissen, inwiefern Konzeptkompetenz von SupervisorInnen in der beraterischen Praxis beansprucht wird bzw. zum Vorschein kommt.

Die Begründung der Methodenwahl und die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise finden sich im dritten Kapitel. Einleitend wird dargestellt, was es allgemein bei der Erfassung von Kompetenzen zu berücksichtigen gilt. In Anbetracht dessen wird die Verwendung der Arbeitsprobe als Erhebungsmethode und des Verfahrens GABEK mit dem Computerprogramm WinRelan als Auswertungsmethode erläutert. Mittels dieser Ausführungen soll der Forschungsprozess möglichst transparent gemacht werden.

[4] GABEK® und WinRelan® (Copyright © Josef Zelger, Innsbruck)

Die Darstellung zweier Studien aus dem Bereich der Ausbildungsforschung, bei denen diese Methoden zur Anwendung kamen, soll außerdem einen Eindruck von den Möglichkeiten dieser Methoden vermitteln.

Im vierten Kapitel erfolgt die Präsentation der Ergebnisse, die anschließend im fünften Kapitel diskutiert werden. Im sechsten und letzten Kapitel der Diplomarbeit wird die methodische Vorgehensweise einer kritischen Reflexion unterzogen und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten zu diesem Thema gegeben.

1. Vom „erfahrenen Anfänger“ zum Supervisor

„Die Qualität des Produktes Supervision steht und fällt mit der Kompetenz des Supervisors/der Supervisorin. Ihre Grundlage ist eine fundierte Ausbildung, deren Standards gesichert werden können“ (Peukert 2007, 2). Die in diesem Zitat angesprochenen Zusammenhänge zwischen Qualität, Kompetenz und Ausbildung sind im Grunde genommen offensichtlich: Qualitativ gute Supervision braucht kompetente SupervisorInnen. Damit diese über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, braucht es eine fundierte Ausbildung als Basis. Um die Qualität von Supervisionsausbildungen und damit auch die Qualität von Supervision zu sichern, wurden im deutschsprachigen Raum von den Berufsvereinigungen für Supervision Ausbildungsstandards eingeführt. In diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, die Ausbildungssituation in der Supervision darzustellen, womit zur Klärung der Rahmenbedingungen für die Entwicklung professioneller supervisorischer Kompetenzen beigetragen werden soll. Es soll eine theoretische Basis geschaffen werden, um in den späteren Kapiteln Rückschlüsse auf die Ausbildungssituation ziehen zu können.

Bevor explizit auf die Supervisionsausbildung eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was unter Supervision verstanden wird. Durch die Beschreibung der Beratungsform Supervision, der zentralen Anforderungen an SupervisorInnen und der Herausforderungen in der supervisorischen Praxis soll erarbeitet werden, worauf Supervisionsausbildungen vorzubereiten haben. Dafür werden ausgehend von der etymologischen Herkunft des Begriffs Supervision mithilfe ausgewählter Definitionen – einerseits von deutschsprachigen Vereinigungen für Supervision und andererseits aus der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur – einleitend Gegenstand, Funktionen und Ziele von Supervision dargestellt (1.1). Danach wird das der Supervision zugrundeliegende Beratungsverständnis, welches die Gestaltung des Beratungsprozesses wesentlich prägt, thematisiert und die pädagogische Dimension von Supervision erläutert, um daraus Schlüsse auf die Person des Supervisors bzw. der Supervisorin und ihre Haltung in der Supervision ziehen zu können (1.1.1). Überleitend zur Supervisionsausbildung werden

die Arbeits- und Einsatzfelder dieser Beratungsform abgesteckt und es wird auf die Ausgestaltung des Beratungsprozesses eingegangen, um methodische Charakteristika der Supervision herauszuarbeiten (1.1.2). Durch die Beschreibung der Supervisionsausbildungsstruktur (1.2), die in Anlehnung an die Ausbildungsstandards der ÖVS erfolgt, soll erarbeitet werden, wie Supervisionsausbildungen angesichts der vorherrschenden Konzeptvielfalt in der Supervision gestaltet sind (1.2.1) und warum AusbildungsteilnehmerInnen in der Regel einen reichen Erfahrungsschatz in die Ausbildung mitbringen (1.2.2). Der Umstand, dass es sich bei Supervisionsausbildungen um die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen handelt, birgt gewisse Herausforderungen für die Lehre, weshalb die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse in Supervisionsausbildungen in den Fokus genommen wird (1.2.3). Den Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung (1.3).

1.1 Supervision als Beratung im beruflichen Kontext

Der Begriff Supervision kommt aus dem Lateinischen und setzt sich aus den Wörtern „super“, was soviel heißt wie „über, von oben“, und „visio“, was „Sehen, der Anblick“ bedeutet, zusammen. Supervision kann demnach mit „Überblick, Übersicht/Kontrolle“ übersetzt werden (Pühl 2009b, 12). Das im englischen Sprachraum verbreitete Begriffsverständnis entspricht dieser etymologischen Bedeutung, da mit Supervisor „auch der unmittelbare Vorgesetzte, der Aufsichtsführende und Anleiter“ (Belardi 2002, 15) gemeint ist. Nach dem im deutschen Sprachraum gängigen Verständnis handelt es sich bei Supervision hingegen um eine Form der *berufsbezogenen Beratung* (siehe z.B. Belardi 2002, 15; Möller 2003, 17; Pühl 2009b, 12). SupervisorInnen blicken gemäß dieser Auffassung – wie auch von der Etymologie des Begriffs abgeleitet werden kann – quasi „aus der Vogelperspektive auf das Geschehen“ (Pühl 2009b, 12), wobei „Aufsicht, Kontrolle oder rein fachliche Fragen des jeweiligen Berufes eine untergeordnete Rolle“ spielen (Belardi 2002, 15). Als Gegenstand der Beratungsform Supervision kann vielmehr „die arbeitsbezogene Beziehung und Tätigkeit sowie deren Organisation“ (Hausinger 2010, 43) bestimmt werden.

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv 2011c) beschreibt Supervision als „eine Beratungsmethode, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. ... Sie setzt sich konstruktiv mit Erlebnissen, Problemen, Konflikten und

Fragen aus dem beruflichen Alltag auseinander“. Ähnlich formuliert es die Österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS 2011e):

> „Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben, reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.“

Das Angebot von Supervision umfasst laut ÖVS folgende Leistungen:

- „Reflexions- und Entscheidungshilfe bei aktuellen Anlässen,
- Unterstützung in herausfordernden oder belastenden Arbeitssituationen und Konflikten,
- Klären und Gestalten von Aufgaben/Aufträgen, Funktionen und Rollen,
- Begleitung bei Veränderungsprozessen und
- Hilfe in der Bewältigung neuer Herausforderungen“ (ÖVS 2011e).

Allgemeines Ziel von Supervision ist es laut Belardi (2002, 15), „die Arbeit der Ratsuchenden (Supervisanden) zu verbessern“. Er hebt drei Bereiche hervor, in denen eine Verbesserung geschehen soll: (a) bei den Arbeitsergebnissen, (b) bei Arbeitsbeziehungen zu Kollegen und Kunden sowie (c) bei organisatorischen Zusammenhängen.[5]

1.1.1 Beratungsverständnis von Supervision

Das Beratungsverständnis von Supervision folgt nicht einfachen linearen Gedankengängen, wie Belardi (2002, 71) herausarbeitet: Beratung im Kontext von Supervision wird demnach nicht verstanden als „*Kauf von Expertenwissen* bzw. *Beschaffung von Informationen*“, d.h. eine Person weiß um das Problem und bekommt von einer Fachperson die Lösung mitgeteilt, welche sie dann anwendet. Auch die Vorstellung eines *Arzt-Patient-Modells* (das Problem wird vom Helfer ohne Zutun des Klienten gelöst) treffe nicht zu. „Supervision ist für komplizierte kommunikative Arbeitsprobleme entwickelt worden. Deswegen folgt das *Prozess-Beratungs-Modell* einem völlig anderen Verständnis von

[5] In Abgrenzung davon muss ein zweiter Supervisionstypus genannt werden: die Ausbildungssupervision, welche den geschichtlichen Ursprung der Supervision bildet. Von Ausbildungssupervision ist dann die Rede, wenn Supervision als fixer Bestandteil der Ausbildung eingesetzt wird, wie es zum Beispiel im Rahmen der Ausbildung von SozialarbeiterInnen und PsychotherapeutInnen der Fall ist (Pühl 2009, 13). Dabei begleiten und kontrollieren erfahrene KollegInnen AusbildungskandidatInnen bei der Erlernung bestimmter Methoden bzw. Professionen (Rappe-Giesecke 2003, 4). Ausbildungssupervision (Lehrsupervision) ist auch Teil der Ausbildung von SupervisorInnen (siehe 1.2.1)

sozialen Problemen und deren Lösung“ (ebd.): Das Problem bleibt immer in Besitz des Klienten, der Berater ist dem Klienten nur bei der Problemerkennung behilflich, lösen muss es der Klient letztlich selber. Der/die SupervisorIn leistet sozusagen Hilfe zur Selbsthilfe. Dadurch kommt es in der Supervision zu einer Aufteilung der Verantwortung auf SupervisorIn *und* SupervisandIn. Der Berater hat lediglich „die professionelle Verantwortlichkeit für den Verlauf der Beratung, nicht jedoch für die Inhalte und Ergebnisse des Beratungsprozesses“ (ebd.).[6]

Supervision kann darüber hinaus als ein Ort des Lernens, die beraterische bzw. supervisorische Tätigkeit somit als eine pädagogische verstanden werden. Busse (2009, 14) meint in diesem Zusammenhang: „… wenn man davon ausgeht, dass eine erweiterte Einsichtsgewinnung und Handlungserweiterung [[7], A.K.] Lernen darstellt“, könne man unterstellen, dass durch Beratung Lernen möglich sei. Pühl (1990, 3) argumentiert auf eine ähnliche Weise sein pädagogisches Beratungsverständnis von Supervision. Er definiert Supervision als „eine Form der berufsbezogenen Beratung“, deren Ziel „die Kompetenzerweiterung bzw. der -erwerb des Supervisanden bzw. des Supervisandensystems (z.B. Team, Institution)“ ist, was ihn zu dem Schluss führt: „Supervision steht somit eindeutig in einer pädagogischen Tradition, da es um Lernen geht“. In einer späteren Publikation betont Pühl (2009a, 298) abermals, dass „Supervision … letztlich ein pädagogisches Verfahren“ ist. Insbesondere im Zuge des Reflektierens, was als ein bestimmendes Merkmal von Supervision gesehen wird (Belardi 2002, 4; Rappe-Giesecke 2003, 3; Hausinger 2010, 43), können Lernprozesse stattfinden, wie Steinhardt (2009, 6f) ausführt: Supervision sei ein Ort des Professionslernens, bei den SupervisandInnen passiert „ein Lernen über sich selbst im Sinne von Selbstreflexion, aber auch ein Konfrontieren mit Fremdem, das sich oft im allzu Vertrauten verbirgt“.

Das Lernen der SupervisandInnen bzw. die Erweiterung ihrer Kompetenzen, was Belardi (2002, 50) als den „übergeordnete[n] Gesichtspunkt“ der Anwendungsmöglichkeiten von Supervision bezeichnet, „bezieht sich mindestens auf *vier Dimensionen*:

[6] Die drei Grundmodelle von Beratung – Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität, Beratung im Rahmen der Arzt-Patienten-Hypothese und das Prozess-Beratungs-Modell – wurden von E.H. Schein entwickelt (Rappe-Giesecke 2009a, 77).

[7] Mit den bisherigen Ausführungen wurde gezeigt, dass dies als Ziel von Supervision gilt.

- *Personale Entfaltung* (Erweiterung des Wissens über sich und die eigene Wirkung auf andere),
- *Beziehungs- bzw. Arbeitsgestaltung* (Kontakt, Begegnung, Harmonie, Konflikt, Lösungen),
- *Strukturelle Entfaltung* (Rollen, Positionen, Funktionen, Aufgabenbewältigung des Einzelnen im beruflichen System),
- *Methodische und instrumentelle Entfaltung* (Verbesserung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinsichtlich des beruflichen Feldes, der Diagnose und Bewältigung von Arbeitsproblemen, Krisenmanagement)" (Fallner 1997, 163, zitiert nach Belardi 2002, 50).

Gemäß dieser Auffassung von Supervision kann die Rolle von SupervisorInnen mit jener von LehrerInnen verglichen werden. Bei Möller (2003, 57f) ist sogar ausdrücklich vom „Supervisor als Lehrer" die Rede, schließlich finde in Supervision Qualifizierung und Bewertung statt. Zudem erfüllt der Supervisor eine Modellfunktion, „von dem gelernt, an dem sich orientiert und von dem sich abgegrenzt wird" (ebd., 57). Als weitere Gemeinsamkeit von LehrerInnen und SupervisorInnen nennt Möller das Kompetenzgefälle zu den SchülerInnen bzw. SupervisandInnen und die daraus resultierende asymmetrische Interaktion: „Der Erfahrungs- und Wissensvorsprung ist es, ... der die Supervisionsbeziehung immer leicht asymmetrisch gestaltet" (ebd., 58).

1.1.2 Einsatzfelder der Supervision und Ausgestaltung des Beratungsprozesses

Ihre Wurzeln hat die Supervision in der Sozialarbeit des späten 19. Jahrhunderts sowie in der Psychoanalyse und Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts. Aufgrund dieser Ursprünge beschränkte sich supervisorische Arbeit lange Zeit auf Berufe in psychosozialen, pädagogischen und gesundheitlichen Arbeitsfeldern[8]. Belardi (2002, 42) stellt jedoch fest, dass seit den 1990er Jahren viele Veröffentlichungen zeigen, dass die Supervision längst nicht mehr nur in diesen ursprünglichen Feldern Anwendung findet, sondern auch in Bereichen der Wirtschaft und Verwaltung angeboten wird. Arbeits- und Einsatzfelder der Supervision liegen heute sowohl im Non-Profit-Bereich als auch im Profit-Bereich. Supervision dient „der Reflexion beruflichen interaktionellen Handelns in den Bereichen

[8] Abhandlungen der historischen Entwicklungslinien der Supervision sind beispielsweise bei Belardi (2002, 14-39), Möller (2003, 17-21) und Steinhardt (2007, 29-58) nachzulesen.

Bildung, Gesundheitswesen, Kultur, Politik, Seelsorge, soziale Arbeit, Verwaltung und Wirtschaft“ (DGSv 2009, 3).

Bei den möglichen Arbeits- und Einsatzfeldern können aber auch Einschränkungen gemacht werden, denn nicht bei jeder Form beruflicher Arbeit scheint Supervision angebracht. Im Anschluss an die Definitionen von Rappe-Giesecke und Belardi, wonach es bei Supervision um die Befähigung von Professionals (Einzelnen, Gruppen oder Teams) zu individueller und sozialer Selbstreflexion (Rappe-Giesecke 2003, 3) bzw. um „*berufliche Selbstreflexion*“ (Belardi 2002, 4) geht, ist die Feststellung Buers (2009, 54) treffend: Folglich „lässt sich Supervision nicht zur Begleitung von Berufen einsetzen, zu deren Selbstverständnis keinerlei Selbstreflexion gehört“. Darüberhinaus ist der Status von Personen in ihrer Profession entscheidend, ob Supervision in Anspruch genommen wird oder nicht, denn: „Je höher ... der Status angesiedelt ist, um so weniger gilt es als angemessen, Supervision in Anspruch zu nehmen.“

Für die vielfältigen Einsatzfelder und Beratungsbedürfnisse gibt es in der Supervision bei der Ausgestaltung des Beratungsprozesses nicht den „einen richtigen Weg“, sondern es steht ein sehr breites und verschiedenartiges Spektrum an Methoden und Interventionen zur Verfügung[9]. Hausinger (2010, 43) liefert hierfür eine Erklärung:

> „Supervision basiert auf einer Pluralität von Disziplinen (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Philosophie etc.), Theorien, Ansätzen und Konzepten (z. B. Psychoanalyse, Systemtheorie, Organisationstheorien, Kommunikationstheorien, Gruppendynamik u. v. m.). Hieraus resultiert eine Methodenvielfalt und ein hohes Interventionsrepertoire ...“

In der wissenschaftlichen Diskussion stößt die theoretisch- und methodisch-konzeptionelle Vielfalt von Supervision auf Akzeptanz (Möller 2003, 320; Steinhardt 2007, 14). So hält es beispielsweise Möller (2003, 320) „für sinnvoller, mit der Vielfalt zu leben“. In der Praxis kommt der Theorie- und Methodenpluralismus längst zum Tragen: „Viele Supervisor/innen verbinden in ihrem persönlichen Konzept verschiedene Ansätze

[9] Auf eine Ausarbeitung bzw. Auflistung von Bezugstheorien, Methoden und Interventionen wird im Rahmen dieser Diplomarbeit verzichtet, da dies den Rahmen sprengen würde. Der Hinweis auf die theoretisch- und methodisch-konzeptionelle Vielfalt von Supervision wird lediglich als bedeutsam erachtet, um die vorliegende Untersuchung, bei der es um Konzeptkompetenz geht, einordnen und ihren Geltungsbereich entsprechend abstecken zu können.

miteinander, abhängig von der eigenen Grundausbildung sowie der Berufs- und Supervisionserfahrung“ (DGSv 2011a, 4). Neben unterschiedlichen Grundorientierungen von SupervisorInnen gibt es aber auch methodische Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze. So stehen im methodisch-konzeptionellen Zentrum von Supervision (a) die Mehrperspektivität, (b) die Reflexion sowie (c) ein situativer, fall- und prozessbezogener Ansatz (Hausinger 2010, 43). Der typische prozesshafte Ablauf von Supervisionen wird von Belardi (2002, 70-85) und Rappe-Giesecke (2003, 113-175) beschrieben. In der Regel enthält ein Supervisionsprozess demnach folgende Phasen:

1. *Erstgespräch* zur Informationsgewinnung über das Problem, die Situation und die Vorgeschichte
2. *Dreiecksverhandlungen*: Sondierungsgespräch des/der SupervisorIn mit den SupervisandInnen und der Geschäftsleitung
3. *Kontrakt*: Schließung eines schriftlichen Kontrakts über Dauer, Kosten und Ablauf der Supervision
4. *Supervisionsprozess:* Supervisionssitzungen, eventuell auch Auswertungssitzungen
5. *Supervisionsende:* Auswertung und bei Bedarf Verlängerung des Kontrakts.

Supervision geschieht also in Form eines prozesshaften Geschehens, „in dessen Verlauf mehrere Supervisionssitzungen … unter einer bestimmten, auf das berufliche Handeln bezogenen Zielsetzung durchgeführt werden“ (DGSv 2011a, 4).

In Anbetracht des umfassenden Leistungsangebots von Supervision, der Theorien- und Methodenvielfalt sowie der vorhandenen konzeptionellen Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Ansätze stellt sich die Frage, wie Supervisionsausbildungen gestaltet sind, um SupervisorInnen das entsprechende Rüstzeug für die beraterische Praxis mitzugeben. Daher widmet sich das nächste Kapitel dem Ausbildungskontext von Supervision, um die Rahmenbedingungen für die Entwicklung professioneller supervisorischer Kompetenzen zu klären.

1.2 Supervisionsausbildung

Supervision hat sich in den letzten Jahrzehnten als eigenständige Beratungsform etabliert. Trotzdem ist die Berufsbezeichnung Supervisor/Supervisorin bzw. die Tätigkeit

Supervision bis heute rechtlich nicht geschützt. Auch die Supervisionsausbildungen sind im deutschsprachigen Raum weder einheitlich noch staatlich geregelt. Als Qualitätsmerkmal und Orientierungshilfe für potentielle SupervisandInnen gilt jedoch der Abschluss einer Supervisionsausbildung bei einem von den Berufsvereinigungen für Supervision anerkannten bzw. zertifizierten Ausbildungsinstituten[10] und in Folge die Mitgliedschaft der AbsolventInnen bei der Berufsvereinigung. Aus diesen Gründen sind die folgenden Ausführungen zur Supervisionsausbildung an die Richtlinien der ÖVS angelehnt, vereinzelt wird auch auf Ausführungen der DGSv Bezug genommen.

Im Selbstbild der Berufsverbände für Supervision ist als zentrale Aufgabe verankert, für Qualität von Supervision zu sorgen, diese zu sichern und zu verbessern (ÖVS 2010, 1; DGSv 2010, 5). Unter anderem wird diese Qualitätssicherung durch von den Berufsvereinigungen vorgegebene Standards für Supervisionsausbildungen verfolgt. Die Ausbildungsstandards der Berufsverbände legen einerseits fest, wie die Ausbildungen gestaltet sein müssen, und andererseits, welche Voraussetzungen AusbildungskandidatInnen erfüllen müssen, um überhaupt zu einer Supervisionsausbildung zugelassen zu werden.

1.2.1 Ausbildungsstandards und Vielfalt der Supervisionskonzepte

In der Supervisionsausbildung soll ein breit gestreutes Wissen über Theorien und Methodik vermittelt werden, das mit praktischen Supervisionserfahrungen verbunden wird. Die Ausbildungsziele lassen sich wie folgt umschreiben: „In der wissenschaftlichen Weiterbildung geht es darum, sich Bezugstheorien anzueignen, professionelle Steuerungsprogramme zu erlernen, Handwerkszeug – Methoden und Verfahren – zu erwerben und sich mit den Werten der neuen Profession auseinanderzusetzen“ (Rappe-Giesecke 2009b, 30). Neben der erfahrungsorientierten Dimension umfasst die Lehre in der Supervisionsausbildung laut Gotthardt-Lorenz (2010, 23) folgende allgemeine Grundkategorien:

- „die praxiologisch orientierte Theorieentwicklung und Konzeptfundierung,
- die Auseinandersetzung mit den die Supervision bestimmenden Referenztheorien,

[10] Österreichweit sind zwölf Ausbildungsinstitute von der ÖVS anerkannt, zwei befinden sich im beobachteten Status (Stand: November 2011) (ÖVS 2011c).

- die Auseinandersetzung mit den die Komplexität beschreibenden theoretischen Ansätzen zur Arbeitswelt einerseits und zur Beratung andererseits (Beratungswissenschaft),
- die Auseinandersetzung mit Forschungen zur Supervision/Beratung und deren Konzipierung."

Damit Institutionen von den Berufsvereinigungen für Supervision als Ausbildungsträger anerkannt werden, müssen die angebotenen Supervisionsausbildungen mit den formalen und inhaltlichen Standards der Vereinigungen abgestimmt werden. Laut ÖVS (2011b) sollen die Ausbildungscurricula mindestens folgende Anforderungen erfüllen: Insgesamt soll die Ausbildung in zweieinhalb Jahren 450 Unterrichtsstunden (einschließlich themenzentrierter Selbsterfahrung), wobei zumindest die Hälfte davon in einer gleichbleibenden Lerngruppe stattfinden muss, 60 Stunden Lehrsupervision und 75 Stunden eigene praktische Tätigkeit im Rahmen der Lernsupervision umfassen. Bereits während ihrer Ausbildungszeit müssen die AusbildungsteilnehmerInnen also selbst Supervisionen abhalten. Begleitend zu diesem Setting der Lernsupervision müssen die angehenden SupervisorInnen als LehrsupervisandInnen an Lehrsupervision (Ausbildungssupervision) teilnehmen. Hierbei werden sie von erfahrenen LehrsupervisorInnen in ihrer praktischen Tätigkeit beraten und geschult. Bei den auf die Aneignung von praktischen Erfahrungen angelegten Lehr- und Lernsupervisionen müssen verschiedene Formen von Supervision zur Anwendung kommen. So müssen bei der Lernsupervision Supervisionen im Einzel- und Mehrpersonen-Setting enthalten sein, bei der Lehrsupervision müssen mindestens 30 Stunden als Einzelsupervision stattfinden. Abgeschlossen wird die Ausbildung mit einer schriftlichen Arbeit und einem Kolloquium. Die Supervisionsausbildung beinhaltet damit sowohl theoretische als auch praktische Elemente. Neben der Vermittlung diverser Theorieinhalte und der Auseinandersetzung mit methodischen Aspekten wird zudem auch verschiedenen Selbsterfahrungsthemen Raum gegeben, wie etwa der „Entwicklung einer neuen bzw. erweiterten Berufsidentität" (ÖVS 2011a).

Aufgrund der Standardisierung der Supervisionsausbildungen könnte der Eindruck entstehen, angehende SupervisorInnen würden zu einer homogenen Gruppe von BeraterInnen ausgebildet. Das ist aber keineswegs der Fall, da den Ausbildungsinstituten bei der Erstellung der Curricula auch Freiheiten eingeräumt werden. „In der konkreten Gestaltung der Lehrinhalte sowie besonderer Schwerpunkte für ihre Kurse sind die Ausbil-

dungsstätten frei“, ist bei der DGSv (2011b) zu lesen, was auch auf die Situation in Österreich umgelegt werden kann. Die in Kapitel 1.1.2 angesprochene Theorien- und Konzeptvielfalt in der Supervision bildet sich nämlich auch in der Ausbildungslandschaft ab. Ausbildungsinstitute vertreten „unterschiedliche, wissenschaftlich fundierte, theoretische Grundorientierungen zur Formulierung von Supervisionskonzepten, auf deren Basis sie ausbilden“ (DGSv 2011a, 4). Unter anderem bilden folgende Ansätze – man spricht auch von „Schulen“ – eine Grundlage für Supervisionskonzepte: psychoanalytischer, gruppendynamischer, humanistischer, personenzentrierter, psychodramatischer und integrativer Ansatz (ebd.). Daraus ergibt sich, dass die Ausbildungsinstitute trotz vorgegebener Standards inhaltlich differierende, oft sehr komplexe Curricula erstellen. Gotthardt-Lorenz (2010, 23) meint resümierend zur gegenwärtigen Ausbildungssituation:

> „In jedem Fall sind die heutigen Curricula der Supervisionsausbildungen nicht mehr in kurzen Kernsätzen dazustellen, sondern umfassen im Rahmen des jeweiligen Ausbildungsprofils in der Regel eine breite Darstellung von Konzeptausrichtungen, Theorien, Forschungsansätzen, erfahrungsorientierten Lernformen und häufig akademische Anforderungen an Seminar- und Abschlussarbeiten, zum Beispiel Masterthesen.“

Die inhaltliche Differenzierung bedeutet, dass der/die Einzelne nicht „alle Merkmale und Kompetenzen einer Profession abdecken können“ braucht, sondern dass sich SupervisorInnen „hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen bzw. praktischen Ausrichtung stark und auch (selbst-)bewusst unterscheiden“ (Fröhlich & Kündig 2007, 196). Den Ausbildungsprofilen entsprechend und aufgrund von Spezialisierungen finden sich daher bei den AbsolventInnen der verschiedenen Ausbildungsinstitute Unterschiede in ihrer Grundorientierung, ihren theoretischen Ansätzen/Konzepten und ihrem methodischen Repertoire.

1.2.2 Die AusbildungskandidatInnen

Die Zulassungsvoraussetzungen zu Supervisionsausbildungen laut ÖVS (ÖVS 2008, 1) sehen vor, dass AusbildungskandidatInnen (a) mindestens 27 Jahre alt sind und (b) zumindest fünf Jahre einschlägige Berufspraxis hinter sich haben. Darüberhinaus müssen sie (c) eine human- oder sozialwissenschaftlich fundierte Ausbildung (Universität, Fachhochschule, Akademie), ein dokumentiertes (Studien-)Äquivalent oder besondere su-

pervisionsrelevante Qualifikationen und Fortbildungen (ohne Studienabschluss erhöhen sich die erforderlichen Berufspraxisjahre), (d) einschlägige Vorbildung in Selbsterfahrung bzw. für die Supervision relevante Fortbildungen und (e) Supervisionserfahrung vorweisen.

Diese Anforderungen bringen mit sich, dass es sich bei den AusbildungsteilnehmerInnen um erwachsene Personen mit einer langjährigen Ausbildungs- und Berufsbiografie handelt. „Sie sind kompetent und erfahren in ihrer bisherigen Arbeit und suchen Anregungen und Herausforderungen, die sie für die nächsten Jahre ihres Berufslebens motivieren“, charakterisiert Rappe-Giesecke (2009b, 28) die Studierenden des Diplomstudiengangs Supervision und Organisationsberatung, den sie an der Fachhochschule Hannover leitet. Der Erfahrungsschatz, den die AnfängerInnen in die Ausbildung mitbringen, umfasst ihre Lebenserfahrung als Person, fachliches Wissen und Können, handlungsleitende Werte sowie Erfahrungen aus Organisationen in unterschiedlichen Funktionen (ebd.). Auch Gotthardt-Lorenz (2010, 26) konstatiert, dass Supervisionsausbildungen „traditionell von gut ausgebildeten und erfahrenen Professionals besucht werden“. Rappe-Giesecke (2009b, 28) spricht daher bei angehenden SupervisandInnen von „erfahrenen Anfängern“ – eine Bezeichnung, die nicht nur für die Studierenden des Diplomstudiengangs Supervision und Organisationsberatung an der FH Hannover, sondern angesichts der geltenden Zulassungsvoraussetzungen für Supervisionsausbildungen generell für angehende SupervisandInnen zutreffend erscheint. Der Umstand, dass es sich bei Supervisionsausbildungen um die Aus- und Weiterbildung von erfahrenen erwachsenen Personen handelt, sollte in der Gestaltung der Lehre Berücksichtigung finden, wie im folgenden Kapitel gezeigt wird.

1.2.3 Zur Gestaltung von Supervisionsausbildungen

Obwohl die AusbildungskandidatInnen erfahrene AnfängerInnen sind, ist das Lernen in Supervisionsausbildungen bislang weitgehend durch das „Meister-Lehrling-Lernkonzept“ bzw. das „Meister-Lehrlings-Verhältnis“ gekennzeichnet[11] (Siller 2010, 17; Gotthardt-Lorenz 2010, 22). Demnach vermitteln Experten der Supervision „Supervisionswissen als ein erfahrungsgesättigtes und personengebundenes“ an die AusbildungsteilnehmerIn-

[11] Daneben tritt gegenwärtig „das Konzept einer wissenschaftsorientierten Supervision im Rahmen der Masterstudiengänge“ (Siller 2010, 17).

nen weiter (Siller 2010, 14). Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Auszubildenden ist durch einen „deutlichen Unterschied im Erfahrungsquantum der zu erlernenden Tätigkeit, hier der praktischen Supervision“ gekennzeichnet (Gotthardt-Lorenz 2010, 22). Die Lehrenden verfügen über „mehr reflektiertes Wissen und Erfahrung zur Supervision und zu deren wissenschaftlichen Fundierung“ (ebd., 26). Da aber auch die AusbildungsteilnehmerInnen ausgeprägte arbeitsweltliche, fachliche und/oder wissenschaftliche Kompetenzen mitbringen, ist in der Supervisionsausbildung theoretisch ein dialogischer Lernprozess möglich, der die einzelnen Kompetenzen einbezieht (ebd.).

Fröhlich und Kündig (2007) sowie Rappe-Giesecke (2009b) setzen sich mit der Konzipierung von Beratungsweiterbildungen auseinander und stellen Überlegungen zur Lehrbarkeit von Beratung und zur curricularen Gestaltung an. Eine Herausforderung bei Supervisionsausbildungsprogrammen besteht darin, dass das mitgebrachte alte Wissen der Studierenden mit dem neu zu erwerbenden Wissen in Beziehung gesetzt wird und dabei bestehende persönliche und professionelle Selbststeuerungsprogramme und Werte hinterfragt werden (Rappe-Giesecke 2009b, 29f). Reine Instruktion reiche angesichts dessen in der Weiterbildung von Erwachsenen nicht aus, sondern müsse um das Programm der Selbstreflexion, „das die parallelen Prozesse des Neuerlernens und Verlernens unterstützt“, ergänzt werden. In Supervisionsausbildungen findet sozusagen „eine Umorganisation des Wissens“ statt, die auch die Identitätskonzepte der angehenden SupervisorInnen berührt (ebd., 29). Fröhlich und Kündig (2007, 200) betonen, dass mit professioneller Kompetenzerweiterung im Idealfall eine individuell-persönliche Entwicklung einhergeht. Deshalb sei es angebracht, „persönlich bedeutsames Lernen zu initiieren und dieses in den Zusammenhang mit relevanten bezugswissenschaftlichen Kenntnissen, Reflexivität und professionellem Beraten zu bringen“ (ebd.). Die von der ÖVS (2011a) angeführten Ausbildungselemente „Theorieinhalte, methodischer Bereich und Selbsterfahrungsthemen“ deuten darauf hin, dass konzeptuell ein solches Lernen angestrebt wird. Durch die Gliederung der Ausbildung in die Lernsettings Unterricht, Lernsupervision und Lehrsupervision dürfen auch die formalen Voraussetzungen dafür als gegeben angesehen werden.

Aus den Schlussfolgerungen von Fröhlich und Kündig (2007) und Rappe-Giesecke (2009b) lassen sich zusammenfassend folgende Aspekte hervorheben, welche die Kom-

petenzentwicklung von angehenden SupervisorInnen unterstützen können und in Supervisionsausbildungen einfließen sollen:

a) Die eigenen mentalen Modelle untersuchen

AusbildungsteilnehmerInnen bringen Grundannahmen über Organisationen, Menschen, etc. mit, die meist unbewusst Wahrnehmung, Erleben und Handeln steuern. In der Ausbildung soll eine Evaluierung dieser eigenen Bewertungen und mentalen Modelle erfolgen sowie der Selbstreflexion vor der Wissensvermittlung Raum gegeben werden. Studienbegleitende Arbeitsgruppen und Einzellehrsupervision sind zum Beispiel Lernsettings, die diesen Prozess unterstützen (Rappe-Giesecke 2009b, 30).

b) Neue Handlungsroutinen üben und alte professionelle Steuerungsprogramme suspendieren helfen

Studierende tendieren vor allem unter Druck dazu, sich an in die Ausbildung mitgebrachten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern zu orientieren. Einerseits soll bei der Vermittlung neuer Inhalte an diese sogenannten „subjektiven Theorien“ angeschlossen werden, andererseits sollen den Beratungssituationen angemessene Handlungsroutinen aufgebaut und eingeübt werden (Fröhlich & Kündig 2007, 201f). In der Supervisionsausbildung sollen die bisherigen handlungsleitenden und orientierungsrelevanten beruflichen Steuerungsprogramme, die in der Grundprofession erlernt worden sind, bewusst gemacht, verstanden und in der Beratung suspendiert werden. Stattdessen sollen neue professionelle Steuerungsprogramme[12] erlernt werden (Rappe-Giesecke 2009b, 30f).

c) Die Entwicklung einer neuen professionellen Identität unterstützen

Studierende bringen ihre „alte“ Identität in die Weiterbildung mit. Diese hat am Beginn einen starken Einfluss darauf, wie die neue Rolle als BeraterIn ausgefüllt wird. Gleichzeitig geht mit der Entwicklung einer neuen professionellen Identität im Rahmen der Supervisionsausbildung immer eine Verunsicherung einher (Rappe-Giesecke 2009b, 31). Untersuchungen haben gezeigt, dass Studierende im Laufe der Ausbildung intensive Selbstzweifel durchleben und sie ihr Berufsziel in Frage stellen (Fuchs 2006, zitiert nach Fröhlich und Kündig 2007, 200). Bei der Entwicklung einer neuen professionellen Identi-

[12] Dies sind in der Supervision zum Beispiel „Fallarbeit, Organisationsanalyse, Rollenanalyse, Selbstthematisierung des Beratungssystems (Arbeit mit Spiegelungsphänomenen)“ (Rappe-Giesecke 2009b, 32).

tät, Fröhlich und Kündig (2007, 201) sprechen vom „Aufbau eines ‚beraterischen Selbst‘“, ist es zentrale Aufgabe jeder Beratungsausbildung, „Prädispositionen bei den Studierenden zu fördern, welche als Grundlage für den Aufbau eines professionellen Selbst notwendig sind“. Der Wissensvermittlung kommt bei der Identitätsentwicklung nur eine untergeordnete Rolle zu (Wissen verschafft Sicherheit und Orientierung), vielmehr bedarf es eines Identifikationsvorgangs, „der nur als Prozess der reflektierten Identifikation gelingen kann“ (ebd.). Identifikations-Objekte, die selbst ein professionelles Selbst als Beratungsperson verkörpern, können angehende SupervisorInnen im Rahmen ihrer Ausbildung vor allem in der Lehrsupervision vorfinden. Die LehrsupervisorInnen dienen den Studierenden nämlich als Modelle professioneller Identität, „mit denen sie sich identifizieren oder an denen sie sich reiben können, um ihre eigene professionelle Identität zu entwickeln“ (Rappe-Giesecke 2009b, 31.). In Form der Einzel- und Gruppensupervision unterstützt und begleitet die Lehrsupervision „die Entwicklung professioneller Identität und kontrolliert das fachliche Handeln in den Beratungsprojekten“ (ebd.).

d) Die Entwicklung zum forschenden Habitus als BeraterIn unterstützen

Der Ansicht von Fröhlich und Kündig (2007, 198) nach müssen professionelle Beratungspersonen die Grundhaltung eines „forschenden Habitus“ aufweisen. Forschender Habitus bedeutet, „dass dem Habitus-Inhaber ein forschender Blick, eine Neugier- und Aufmerksamkeitshaltung in Bezug auf sein Klientensystem, in Bezug auf erklärende wissenschaftliche Theorien und … in Bezug auf seine eigene Person eigen ist“. Damit in der Ausbildung eine solche reflexive Grundhaltung vermittelt werden kann, bedarf es bei der didaktischen Gestaltung vieler „Elemente des ‚forschenden Lernens‘ bzw. der Selbst-Erforschung“ (ebd.). Erlernt werden kann forschendes Beraten vor allem durch „die Habitualisierung von Reflexivität“, d.h., dass Studierende „ständig mit dieser Haltung konfrontiert und zu ihr angeleitet werden“ (ebd., 202). Gerade in Hinblick auf den weiteren Werdegang als SupervisorIn ist eine forschende Arbeitsweise von Relevanz, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

> „Diese Form ist deshalb nützlich und nötig, weil sie nicht nur gegen die wechselnden Moden der Beratungstheorie und der Beratungskonzepte immunisiert, sondern auch Übung gibt im Umgang mit neuem Wissen und unbekannten, überraschenden Themen und Problemen des Beratungsalltags“ (ebd.).

e) Das Scheitern in Beratungen akzeptieren lernen

Menschliche Beziehungen, durch die auch die Supervision geprägt ist, bringen es mit sich, dass sie scheitern können. Durch den Unsicherheitsfaktor „Mensch“ sind in der Beratung der Planbarkeit und dem Erfolg von Beratung Grenzen gesetzt. Die Möglichkeit des Scheiterns besteht eben – unabhängig vom Willen der Beteiligten und dem Können der BeraterInnen. Diese Prämisse muss anerkannt werden und kann in der Beratung dazu genutzt werden, aus verfehlten Zielen oder Beratungsabbrüchen zu lernen. Für Beratungsausbildungen bedeutet das, dass Studierende im Sinne menschlicher Reifung ermutigt werden, „die Möglichkeit solchen Scheiterns … zu akzeptieren“, denn: „Wer ohne Täuschung und Selbsttäuschung dazu stehen kann, dass ein Projekt scheitert, kann diese Erfahrung sowohl für sich selbst wie auch für die beteiligten Menschen und Systeme nutzbar machen“ (Fröhlich & Kündig 2007, 202f).

f) Lehren und Lernen in der Weiterbildung durch Instruktion, Selbstreflexion und Vorbereitung der Umsetzung

Es wird als erforderlich angesehen, in der Supervisionsausbildung Theorie und Praxis zu verbinden. Dies soll laut Rappe-Giesecke (2009b, 31) schrittweise erreicht werden durch (a) einen gesteuerten Wechsel von Instruktion und Reflexion, (b) die Anwendung von Modellen und Programmen in der Praxis und (c) Reflexion der Praxis in Bezug auf Anwendung der professionellen Steuerungsprogramme, die Anwendbarkeit der theoretischen Modelle und die Entwicklung der neuen professionellen Identität. Unterschieden werden drei Lern- bzw. Lehrprogramme: Instruktion, Selbstreflexion und Vorbereitung der Umsetzung (Praxisanleitung). Durch Instruktion soll es zur Wissensvermittlung von professionellen Steuerungsprogrammen, Settings und Bezugstheorien (zum Beispiel Persönlichkeits-, Gruppen-, Organisation- oder Managementtheorien) kommen. Gegenstand der Selbstreflexion, die individuell und/oder sozial geschehen kann, sind drei Typen von Informationen: Daten, (Steuerungs)Programme und Werte. Das Programm „Anleitung zur Umsetzung“ zielt auf den Transfer des Gelernten in die Beratungspraxis. Im Rahmen von Beratungs- und Forschungsprojekten kann dieser Transfer von Theorien auf die Beratungspraxis geübt werden (ebd., 32-34).

Abschließend muss betont werden, dass Supervisionsausbildungen nicht den Anspruch haben können, nach der Absolvierung Experten in die Arbeitswelt zu entlassen, denn laut Fröhlich und Kündig (2007, 199) ist diese Entwicklung zum Experten ein „lebenslanger Prozess“. In Supervisionsausbildungen lassen sich immer nur „‚Prädispositionen‘ ausbilden, Grundhaltungen, Grundbereitschaften, die als Basis für die weitere Entwicklung unabdingbare Voraussetzung sind“ (ebd., 200).

1.3 Zusammenfassung

Unter Supervision wird im deutschen Sprachraum eine Form der berufsbezogenen Beratung verstanden. Allgemeines Ziel von Supervision ist es, bei den SupervisandInnen (den Ratsuchenden) Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen und zu unterstützen, um so zur Verbesserung der Arbeitsergebnisse, Arbeitsbeziehungen und organisatorischer Zusammenhänge beizutragen. Supervision hat diesem Verständnis nach eine pädagogische Dimension, weil es um die Erweiterung der Kompetenzen der SupervisandInnen und somit um Lernen geht. Dem Reflektieren kommt im Supervisionsprozess eine zentrale Bedeutung zu, da die SupervisandInnen zur beruflichen Selbstreflexion befähigt werden sollen. Die Rolle von SupervisorInnen kann zudem mit jener von LehrerInnen verglichen werden. SupervisorInnen qualifizieren, bewerten und erfüllen eine Modellfunktion. Somit prägt das der Supervision zugrundeliegende pädagogische Beratungsverständnis das supervisorische Handeln und erfordert darüberhinaus eine gewisse Haltung von den SupervisorInnen.

Die Einsatzgebiete von Supervision sind vielfältig. Beschränkte sich diese berufsbezogene Beratungsform ursprünglich auf psychosoziale, pädagogische und gesundheitliche Arbeitsfelder, wird Supervision heute in einer Vielzahl von Berufsfeldern im Profit- und Non-Profit-Bereich von Einzelpersonen oder Gruppen zur beruflichen Selbstreflexion unterschiedlichster Probleme in Anspruch genommen. Diese Breite der Arbeits- und Einsatzfelder und die Vielfalt an Beratungsbedürfnissen bringt ein entsprechend umfassendes Angebot supervisorischer Arbeit mit sich, woraus sich hohe Anforderungen an die SupervisorInnen ergeben. Die Profession Supervision ist durch einen Theorie- und Methodenpluralismus gekennzeichnet, weshalb SupervisorInnen in der Ausgestaltung des Beratungsprozesses auf ein breites Spektrum an Methoden und Interventionen zu-

rückgreifen. Es wird in Abhängigkeit der unterschiedlichen theoretischen Grundorientierungen bzw. „Schulen“ beraten, oftmals werden aber verschiedene Ansätze miteinander verbunden. Eine methodische Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Ansätze ist, dass die Supervision die Form eines prozesshaften Geschehens hat, da in der Regel typische Ablaufphasen – vom Erstgespräch bis zum Supervisionsende – durchlaufen werden.

Damit Supervisionsausbildungen von den Berufsvereinigungen für Supervision anerkannt werden, müssen sie formale und inhaltliche Standards erfüllen. So sind Unterricht, Lehrsupervision und Lernsupervision als Lernsettings vorgegeben. Inhaltlich müssen theoretische und praktische Elemente sowie Selbsterfahrungsthemen abgedeckt werden. Trotz dieser Ausbildungsstandards bildet sich die Theorie- und Methodenvielfalt auch in der Ausbildungslandschaft ab, da den Ausbildungsinstituten Gestaltungsspielräume bei den Lehrinhalten gewährt werden und sie besondere Schwerpunkte setzen können. Die Zulassungsvoraussetzungen der Supervisionsausbildungen führen dazu, dass es sich bei den TeilnehmerInnen um erfahrene Anfänger handelt. In der Weiterbildung von Erwachsenen geht es infolgedessen nicht primär um Wissensvermittlung durch Instruktion, sondern darum, neu zu erlernendes Wissen mit dem alten in Beziehung zu setzen, also quasi um eine Umorganisation des Wissens. Diesem Umstand sollte bei der Ausgestaltung der Ausbildungsprogramme Rechnung getragen werden. Anhand der Ausführungen von Fröhlich und Kündig (2007) sowie Rappe-Giesecke (2009b) wurden Aspekte erörtert, welchen in der Supervisionsausbildung besondere Beachtung zukommen sollte.

Diese allgemeinen Ausführungen über die Beratungsform Supervision und die Ausbildungssituation dienten dazu, eine theoretische Grundlage für die weitere Arbeit zu schaffen. Es wurde das Begriffs- und Beratungsverständnis von Supervision erörtert, wodurch Anforderungen an SupervisorInnen offen gelegt wurden. Die Thematisierung der Ausbildungssituation hat darüberhinaus zur Klärung der Rahmenbedingungen des Untersuchungsgegenstands beigetragen.

2. Konzeptkompetenz als Teilaspekt supervisorischer Kompetenz

Nachdem im ersten Kapitel geklärt wurde, was unter Supervision verstanden wird und wie die Ausbildung zur/zum SupervisorIn gestaltet ist bzw. sein sollte, widmet sich dieses Kapitel der Auseinandersetzung mit dem in dieser Diplomarbeit untersuchten Gegenstand: der Konzeptkompetenz. Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet die Annahme, dass die Fähigkeit von SupervisorInnen, „Hypothesen und Konzepte über die Problematik der Klient/innen und den Beratungsprozess zu bilden", für den Beratungserfolg essentiell ist (Drexler & Möller 2007, 54). Mit dem Konstrukt Konzeptkompetenz sollen diese supervisorischen Fähigkeiten begrifflich gefasst und einer empirischen Untersuchung zugänglich gemacht werden. Mit diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, eine Begriffsklärung des Untersuchungsgegenstandes vorzunehmen und Konzeptkompetenz als eine Kernkompetenz supervisorischen Handelns grundzulegen. Damit wird eine Basis für den empirischen Teil dieser Arbeit geschaffen, in dem die Entwicklung der Konzeptkompetenz bei angehenden SupervisorInnen untersucht wird.

Um begrifflichen Unschärfen vorzubeugen, aber auch um im dritten Kapitel wesentliche Aspekte der Kompetenzerfassung ableiten zu können, findet eingangs in diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Oberbegriff Kompetenz statt (2.1). Der Kompetenzbegriff hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Gründe für diese Entwicklung sollen aufgezeigt werden, weil dadurch ersichtlich wird, welche Ansprüche dem Kompetenzbegriff anhaften. Weiters soll der inflationäre Gebrauch des Begriffs und die damit verbundene Definitionsvielfalt einer kritischen Reflexion unterzogen werden (2.1.1), aus der anschließend das dieser Arbeit zugrundeliegende Kompetenzverständnis auf pragmatische Weise hervorgeht, indem es anhand allgemeiner charakteristischer Merkmale bestimmt wird (2.1.2). Um den Konnex zum Untersuchungsfeld herzustellen, wird die Verwendung des Kompetenzbegriffs im Zusammenhang mit Supervision begründet (2.1.3).

Als Untersuchungsgegenstand steht das Konstrukt Konzeptkompetenz im Zentrum dieser Arbeit (2.2). Die Verwendung dieses Partialkonzepts von Kompetenz soll nachvoll-

ziehbar aus den kritischen Vorbemerkungen hervorgehen (2.2.1), ehe eine Begriffsbestimmung vorgenommen wird (2.2.2). Daraus lassen sich vier Anforderungsbereiche von Konzeptkompetenz ableiten (2.3). Mit der Beschreibung dieser Bereiche soll nachgezeichnet werden, in welchen Situationen und Zusammenhängen sowie in welcher Weise Konzeptkompetenz von SupervisorInnen gefordert ist.

2.1 Zum Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz ist bereits seit den 1950er Jahren ein gängiger Begriff in den Sozial- und Erziehungswissenschaften (Klieme & Hartig 2007, 11), wobei in den letzten Jahren allgemein ein starker Bedeutungszuwachs festzustellen ist (Strauch, Jütten & Mania 2009, 12; Vonken 2006, 11). Der Begriff hat sowohl in der Alltagssprache an Popularität gewonnen, als auch im betrieblichen und wissenschaftlichen Bereich weite Verbreitung erfahren (Jung 2010, 1). Strauch et al. (2009) sprechen von einem „geradezu inflationären Gebrauch“ (ebd., 15) und von einem umgehenden „Kompetenzgeist“ (ebd., 11) und stellen fest: „Kaum ein neueres Buch, kaum eine aktuelle Zeitschrift, kaum ein Ratgeber kommt ohne den Kompetenzbegriff aus“ (ebd.). Besonders im pädagogischen Bereich ist Kompetenz zu einem zentralen Begriff avanciert. Er hat „den Qualifikationsbegriff als pädagogischen Leitbegriff abgelöst“ (Arnold 1998, 496f, zitiert nach Jung 2010, 1) und ist zum Schlüsselbegriff der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und bildungspraktischen Diskussion geworden (Gnahs 2007, 11; Strauch et al. 2009, 15).

2.1.1 Gründe für den Bedeutungszuwachs des Kompetenzbegriffs und Kritik

Zurückgeführt wird der Aufschwung des Kompetenzbegriffs respektive von Kompetenzkonzepten meist auf beschleunigte gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt und die damit verbundenen steigenden Anforderungen an Individuen (Edelmann & Tippelt, 132; Strauch et al. 2009, 15; Vonken 2006, 14). Strauch et al. sprechen von „immer komplexer werdenden Anforderungen an die Menschen in der sogenannten Wissensgesellschaft“ (2009, 15), in der „Bildung als hohes Gut mit Zukunftscharakter“ gilt (ebd., 11). Vonken (2006, 14) führt als wesentliche Aspekte

die „Erhöhung der Komplexität von Arbeit in Verbindung mit einer Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen sowie eine zunehmende Übertragung von Verantwortung für den Arbeitsprozess und für die eigene qualifikatorische Entwicklung auf das Individuum“ an. Der/die Einzelne ist daher im sozialen Kontext gefordert, „selbstverantwortlich, flexibel und eigenverantwortlich“ zu handeln (ebd.). Schiersmann (2007, 72) resümiert vor dem Hintergrund der veränderten betrieblichen und gesellschaftlichen Realität, die „ein flexibles Eingehen auf wechselnde Handlungsanforderungen“ erfordert, dass der Kompetenzbegriff dafür „im Prinzip besser geeignet [ist, A.K.] als der Bildungs- oder der Qualifikationsbegriff“. Kompetenzen werden als Handlungsvoraussetzung gesehen und schließen über Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen hinaus etwas ein, das „Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, XII). Ähnlich urteilen Klieme und Hartig (2007, 12), die der Ansicht sind, dass sich der Kompetenzbegriff in den Sozial- und Erziehungswissenschaften derart ausgebreitet hat, „weil er auf Qualitäten menschlichen Denkens und Tuns verweist, auf die man nur schwer verzichten kann, wenn man über menschliches Handeln reflektiert, es theoretisch und auch empirisch erfassen will“.

Wie in Kapitel 2.1.2 gezeigt werden wird, sind diese dem Kompetenzbegriff angehafteten Qualitäten im Allgemeinen aber sehr weit gefasst. Gnahs (2007, 9) ortet deshalb eine Erklärung für die weite Verbreitung von Kompetenzkonzepten darin, dass der Begriff „in vielerlei Hinsicht anschlussfähig ist und unterschiedliche Perspektiven integriert“. Genau dieser Umstand wird aber auch mit Skepsis betrachtet. Kompetenz kann man als ein „weitest möglich dehnbares Modewort im Bildungskontext charakterisieren“ (Müller-Rückwitt 2008, 14). Es gibt keine eindeutige Definition bzw. kein einheitliches Begriffsverständnis von Kompetenz (Strauch et al. 2009, 15), was eine uneinheitliche und teilweise widersprüchliche Verwendung nach sich zieht (Gnahs 2007, 20). Mittlerweile kursiert in der Literatur eine Vielzahl von Definitionen von Kompetenz, zudem wird der Kompetenzbegriff in unterschiedliche Dimensionen differenziert und aufgespaltet (ebd., 27). Laut Jung (2010, 1) „überschlagen sich die begrifflichen Füllungen und Dimensionierungen“. Vonken (2006, 11) spricht in diesem Zusammenhang vom Entdecken immer neuer Kompetenzen, deren Konstruktion beliebig erscheint und Gnahs (2007, 27) kommt zum Schluss: „Kaum eine Kombination wird ausgelassen, immer neue entste-

hen.“ Dieser inflationäre Gebrauch des Kompetenzbegriffs führt zu kritischen Äußerungen, wonach der Kompetenzbegriff „völlig unspezifisch, allumfassend und damit eigentlich inhaltsleer geworden sei“ (Arnold 2002; Geißler & Orthey 2002, zitiert nach Klieme & Hartig 2007, 14). Die Bedeutungsoffenheit und Interpretationsbeliebigkeit des Begriffs können zu „terminologischen Unschärfen“ führen (Müller-Rückwitt 2008, 14). So konstatiert etwa Gnahs (2007, 19), „dass der Kompetenzbegriff nicht einheitlich und trennscharf verwendet wird. Im Besonderen ist auch nicht immer klar, wo die Trennlinien zu den benachbarten Begriffen (z. B. Qualifikation, Bildung) verlaufen“.

Ein einheitliches Verständnis bzw. Konzept von Kompetenz dürfe man aber auch gar nicht erwarten (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, XVII; Kaufhold 2006, 95): „Dazu sind die Phänomene, auf die der Begriff verweist, zu komplex und die Gebiete, in denen er Bedeutung gewinnt, zu vielfältig“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, XVII). Um jedoch begrifflichen Unschärfen vorzubeugen, wird im Folgenden versucht, das dieser Arbeit zugrundeliegende Kompetenzverständnis darzulegen.

2.1.2 Kompetenzverständnis

Angesichts der unüberschaubaren Vielzahl an Definitionen des Kompetenzbegriffs sowie der mannigfaltigen Kompetenzdimensionen, welche in den unterschiedlichen Feldern verbreitet sind, baut diese Arbeit auf einem Verständnis von Kompetenz auf, welches eine relativ große Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat. Auch wenn der Begriff Kompetenz in der wissenschaftlichen Literatur bisher nicht einheitlich verwendet wurde, lassen sich im Allgemeinen doch einige Gemeinsamkeiten feststellen, die den Kern dieser Begrifflichkeit ausmachen: Subjektorientierung, Handlungsorientierung sowie Situations- und Kontextbezug, Ganzheitlichkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Reflexivität und Veränderbarkeit (Kaufhold 2006, 22-24; Schiersmann 2007, 53-56; Strauch et al. 2009, 15f). Diese charakteristischen Merkmale werden nun erläutert.

Charakteristische Merkmale von Kompetenz

a) Subjektorientierung

Anders als beim Qualifikationsbegriff, welcher am gesellschaftlichen Bedarf orientiert ist, steht im Zentrum des Kompetenzbegriffs das Individuum mit seinen persönlichen Eigen-

schaften, Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten. Im Vordergrund steht damit stärker „die ganzheitliche Entwicklung der Person“ (Schiersmann 2007, 53). Als subjektive Kategorie sind Kompetenzen nicht direkt prüfbar, wie etwa Qualifikationen, sondern es kann nur über Handlungen auf Kompetenzen geschlossen werden (Heyse 2010, 69; Schiersmann 2007, 53).

b) Handlungsorientierung sowie Situations- und Kontextbezug

Der Kompetenzbegriff impliziert den Aspekt der Handlungsfähigkeit (Schiersmann 2007, 54). Kompetenzen sind als Dispositionen[13] eine Grundlage bzw. Voraussetzung für Handlungen von Personen, da sie eine Basis dafür bilden, wie Situationen wahrgenommen werden und welche Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Kaufhold 2006, 100). Der Aspekt der Handlungsorientierung lässt sich schon vom lateinischen Ursprung „competentia“ (Zusammentreffen) und „competens“ (angemessen) ableiten: „Kompetenz zeigt sich offenbar, wenn beim *Zusammentreffen* situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten, etc. *angemessen* gehandelt werden kann“ (Gnahs 2007, 20). Demnach wird „Kompetenz als die grundsätzliche Befähigung zur Bewältigung“ von Anforderungen verstanden, „wobei das Erzeugen entsprechender Situationen zumeist einbezogen wird“ (Jung 2010, 1). Darüber hinaus zeichnen sich kompetente Personen dadurch aus, dass sie „in immer neuen Situationen adäquate Handlungen ‚generieren‘“ können (Klieme & Hartig 2007, 14) (siehe Selbstorganisationsfähigkeit). In welcher Ausprägung Kompetenzen aktiviert und entfaltet werden, ist durch die Handlungssituationen, die subjektiv wahrgenommen und bestimmt werden, und den Handlungskontext bestimmt (Kaufhold 2006, 23f). Denn es sind zur Anforderungsbewältigung „in konkreten Situationen jeweilige Teilmengen des vorhandenen Potentials mit unterschiedlicher Intensität zu aktualisieren, einzusetzen und zu überprüfen“ (Jung 2010, 23).

c) Ganzheitlichkeit

Der Kompetenzbegriff konzentriert sich nicht wie der Qualifikationsbegriff auf fachliche Anforderungen (Schiersmann 2007, 54), sondern integriert zielgerichtet *„emotionale,*

[13] Die „Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzung zur psychischen Regulation einer Tätigkeit“ (Schmidt 2005, 159-162, zitiert nach Zürcher 2007, 63).

fachliche, strategische, methodische und *soziale* Komponenten“ (Jung 2010, 26). Bei einem ganzheitlichen Verständnis von Kompetenz werden neben Wissen und Fertigkeiten auch non-kognitive Elemente wie Werte, Motivationen oder Persönlichkeitseigenschaften berücksichtigt (Strauch et al. 2009, 16). Wissen umfasst abrufbare Kenntnisse von Fakten und Regeln, Fertigkeiten beschreiben sensumotorische Aspekte des individuellen Leistungsvermögens, Persönlichkeitseigenschaften sind im Lebenslauf vergleichsweise stabile Dispositionen, mit Werten sind Haltungen und Einstellungen von Personen gemeint und unter Motivationen werden emotionale Antriebskräfte und anregende Interessen verstanden (Gnahs 2007, 25f). Wissen stellt „eine Voraussetzung für die Bewältigung von Situationen“ dar, da es „einen Vorrat an Handlungsmöglichkeiten“ bietet (Kaufhold 2006, 109), Fertigkeiten bilden die Grundlage für das Ausführen von Handlungen (ebd., 111) und Werte, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften haben einen Einfluss darauf, wie Personen bestimmte Handlungssituationen wahrnehmen, interpretieren und bewerten (ebd., 113-117).

d) Selbstorganisationsfähigkeit

Mit dem Kompetenzbegriff wird die Selbstorganisation des (beruflichen) Handelns betont (Schiersmann 2007, 55). Kompetenzen befähigen Menschen dazu, „sich in neuen, offenen und unüberschaubaren, in komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert (aus sich heraus) zurechtzufinden und aktiv zu handeln“ (Heyse 2010, 55) bzw. sind Kompetenzen „Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen“ (Erpenbeck 2010, 15).

e) Reflexivität

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff wird in berufsbezogenen Bereichen die Fähigkeit betont, sowohl Arbeitsstrukturen und -umgebungen (strukturelle Reflexivität) als auch über sich selbst (Selbstreflexivität) reflektieren zu können. „Reflexivität meint dabei die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (Schiersmann 2007, 55).

f) Veränderbarkeit

Kompetenzen sind nicht etwas Konstantes, worüber Individuen verfügen, sondern Kompetenzen sind veränderbar und somit entwicklungsfähig (Hartig & Klieme 2006, 130;

Kaufhold 2006, 100). Um auf eventuelle Handlungssituationen vorbereitet zu sein, wird die Entwicklung von Kompetenzen angestrebt (Kaufhold 2006, 24). Kompetenz ist, wie bereits beschrieben, eine Grundlage für Handeln, gleichzeitig entwickeln sich Kompetenzen aber auch im Handeln selbst (weiter) (ebd., 100). Da man „Werte … nur *selbst* verinnerlichen, Erfahrungen nur *selbst* machen“ kann (Heyse 2010, 63), ist für die Kompetenzentwicklung primär Eigenaktivität des Lernenden und praktisches Handeln in situativen Anforderungen gefragt (Strauch et al. 2009, 20), wobei Routinetätigkeiten weniger Potentiale zur Kompetenzentwicklung bieten als etwa komplexe Aufgaben (Kaufhold 2006, 56). Mit dem Kompetenzbegriff rücken damit neben formalen Lernkontexten auch informelle Lernprozesse und das darin aufgebaute Erfahrungswissen[14] stärker ins Blickfeld (Schiersmann 2007, 54f).

Begriffsbestimmung

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale wird folgende Begriffsbeschreibung für Kompetenz herangezogen, die an die Definition der OECD (2005) angelehnt ist und der vorliegenden Arbeit als Grundlage dienen soll:

> „Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst“ (Strauch et al. 2009, 16).

Unter Qualifikationen werden im Gegensatz dazu durch curriculare Konzepte erworbene und durch Zertifikate dokumentierbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden (Kaufhold 2006, 54), „definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden“ (Gnahs 2007, 22). Als von Kompetenzen völlig isoliert werden Qualifikationen für die weitere Arbeit jedoch nicht gesehen, denn Qualifikationen können als eine Basis von Kompetenz

[14] Erfahrungswissen wird von Plath (2002, 518, zitiert nach Kaufhold 2006, 110) definiert als eine „‚hoch entwickelte Form des Handlungswissens‘, das sowohl in expliziter als auch in impliziter Form vorliegt“. Es spiegelt „die Kenntnis von vergleichbaren ‚Fällen‘, zahlreichen verschiedenartigen ‚Situationen‘ sowie vergangenen Erfahrungen wieder“.

betrachtet werden, als Potentiale, auf die im kompetenten Handeln zurückgegriffen werden kann.

2.1.3 Supervision und Kompetenz

Die Beratungsform Supervision hat ebenso wie der Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.1.1 beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen und der damit einhergehenden steigenden Komplexität und Dynamik in der Arbeitswelt einen Bedeutungszuwachs erfahren. Supervision soll als berufsbezogene Beratung Einzelnen und Gruppen in dieser komplexer werdenden Welt, in der dem Individuum mehr Verantwortung aufgelastet wird, zu einer Verbesserung ihrer Arbeit verhelfen. Dem Kompetenzbegriff kommt dabei in der Supervision auf zwei Ebenen eine besondere Bedeutung zu: Einerseits geht es um die Erweiterung von Kompetenzen der SupervisandInnen (dieser Aspekt wurde in Kapitel 1.1.1 aufgegriffen). Andererseits sind SupervisorInnen in der Beratung, die eine Form der Beziehungsarbeit darstellt[15] (Buer 2009, 49) und in der sich die Komplexität und Dynamik der Arbeitswelt niederschlägt, selbst mit komplexen, unsicheren und offenen Situationen konfrontiert. Zu deren Bewältigung ist der Einsatz ihrer eigenen (supervisorischen) Kompetenzen gefordert. Auf diese zweite Ebene ist das Forschungsinteresse dieser Arbeit gerichtet.

Das dargelegte allgemeine Verständis von Kompetenz wird als ein geeignetes Konzept gesehen, um die erforderlichen Fähigkeiten von SupervisorInnen für die ihnen gestellten situativen Anforderungen in der Supervision zu beschreiben. Dadurch, dass bei Supervisionen Individuen in einem sozialen Kontext aufeinandertreffen, ergeben sich stets neue Situationen, die durch Dynamik und Komplexität gekennzeichnet sind. Für Supervisionsfälle gibt es daher kein „Rezept“, das in der Beratungspraxis herangezogen werden kann und eine Problemlösung garantiert. Um solche Anforderungssituationen adäquat bewältigen zu können, bedarf es Potentiale der SupervisorInnen für eine reflexive und flexible Vorgehensweise. Fröhlich & Kündig (2007, 199) sehen in Anbetracht der Komplexität von Beratungssituationen die „Kernkompetenz von Berater/innen in der Fähigkeit …, komplexe Situationen wahrzunehmen, zu verstehen und in ihnen handlungsfähig zu

[15] „Supervision fällt offensichtlich unter Beziehungsarbeit, weil der Supervisor die Beziehung zu seinem Supervisanden so zu gestalten versucht, dass bei diesem spezifische Lernprozesse ausgelöst werden, die seine Kompetenzen für die Initiierung verbesserter Praxiserfahrungen erweitern“ (Buer 2009, 49).

werden und zu bleiben“. SupervisorInnen sind zudem in ihrer Arbeit auf sich allein gestellt und dadurch gefordert, selbst- und eigenverantwortlich sowie selbstorganisiert zu handeln. Erpenbecks Definition, wonach Kompetenzen „Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen“ sind (2010, 15), beschreibt daher meines Erachtens treffend, was Kompetenz im Kontext supervisorischer Arbeit unter anderem ausmacht.

Supervisorisches Handeln erfordert auch eine ganzheitliche Betrachtungsweise, wie sie als Merkmal von Kompetenz herausgearbeitet wurde. SupervisorInnen greifen nämlich nicht nur auf explizit erlerntes Wissen (z.B. theoretische Konzepte) und Fertigkeiten (z.B. bestimmte Interventionsmethoden), sozusagen auf in der Ausbildung erworbene Qualifikationen zurück, sondern auch auf implizites Wissen und Erfahrungswissen. Voraussetzungen bzw. Einflussfaktoren für ihr supervisorisches Handeln sind darüberhinaus nonkognitive Elemente wie Werte (Haltungen und Einstellungen), Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften. Die Forderung nach der Herausbildung einer professionellen Identität von BeraterInnen respektive SupervisorInnen (Fröhlich & Kündig 2007; Rappe-Giesecke 2009b) verweist auf die Bedeutung verschiedener Elemente von Kompetenz, wie die Beschreibung des „professionellen Selbst“ von BeraterInnen (Fröhlich & Kündig 2007, 197) zeigt:

> „Als Berater/in professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden beraterischen Handlungsrepertoires zur Gestaltung wirksamen Intervenierens sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe ‚Berater/innen‘ in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf ‚Beratungswissenschaft‘ begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“

Neben den fachlichen, strategischen, methodischen und sozialen Komponenten von Kompetenz kommt in der Supervision der emotionalen Komponente von Kompetenz große Bedeutung zu. Laut Oerter (1991, 167, zitiert nach Kaufhold 2006, 108) zeichnet sich Kompetenz auch durch die Fähigkeit aus, Probleme zu bewältigen, in die man selbst involviert ist. Nun wurde in Kapitel 1.1.1 zwar festgestellt, dass das in der Beratung zu lösende Problem immer in Besitz der SupervisandInnen bleibt, dennoch werden SupervisorInnen durch ihre Aufgabe, zur Problemlösung zu verhelfen, in das Problem

involviert und unter Umständen werden bei ihnen Emotionen hervorgerufen. Eine solche „Ichbeteiligung“ und die damit einhergehende Emotionalität erfordere „Leistungen der Kontrolle von Emotionen und die Fähigkeit, sich trotz emotionalen Beteiligtseins von der eigenen Position distanzieren zu können“ (ebd.). Neben Emotionen als aktuelle Zustände haben auch emotionale Dispositionen, worunter man „die Tendenz eines Individuums für bestimmtes emotionales Handeln“ versteht (Kaufhold 2006, 117), Einfluss auf das Handeln, da diese emotionalen Dispositionen „eine Grundlage für die individuelle Interpretation und Wahrnehmung eines gegebenen situativen Kontextes“ bilden (ebd.). Durch eine selbstreflexive Vorgehensweise, im Sinne einer Klärung des emotionalen Geschehens (Pühl 2009a, 298), versuchen SupervisorInnen sich ihrer Emotionen bzw. der emotionalen Anteile ihrer Handlungen bewusst zu werden.

Supervisionsausbildungen sollen angehende SupervisorInnen möglichst gut auf supervisorische Anforderungssituationen vorbereiten. Kompetenzentwicklung erfolgt, wie bereits erwähnt, neben formalen Lernprozessen vorwiegend durch Eigenaktivität und praktisches Handeln der Lernenden. Ein Blick auf die Supervisionsausbildungsstruktur im deutschsprachigen Raum zeigt, dass diesem Aspekt offenbar Rechnung getragen wird: Wie in Kapitel 1.2 dargestellt wurde, zeichnen sich Supervisionsausbildungen durch die Verbindung von Theorie und Praxis aus. Sie ermöglichen angehenden SupervisorInnen formale Lernprozesse in Form von Unterricht, insbesondere zum Zwecke der Wissensaneignung, durch Lernsupervision haben die Studierenden die Möglichkeit zum praktischen Erproben und Üben in realen, komplexen Beratungssituationen und die Lehrsupervision bietet schließlich Raum zur Reflexion und Anleitung. Lernprozesse in Supervisionsausbildungen sind darüberhinaus kompetenzorientiert, d.h. Lernprozesse knüpfen an bereits erworbene Kompetenzen an, und subjektorientiert, d.h. sie sind am Individuum orientiert und beziehen dessen Vorerfahrungen und Lerngeschichte mitein (vgl. Strauch et al. 2009, 20). Schließlich wird in Supervisionsausbildungen auch einem ganzheitlichen Verständnis von Lernen respektive Kompetenzentwicklung gefolgt. Lernen umfasst die ganze Person – ihr Wissen, ihr Können, ihre Werte, ihre Identität. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass das Lernen in Supervisionsausbildungen den theoretischen Ausführungen zur Kompetenzentwicklung entspricht.

Die hier erörterten Aspekte machen die Verwendung des Kompetenzbegriffs im Kontext von Supervision bzw. supervisorischer Fähigkeiten plausibel. Die Fragestellung dieser Diplomarbeit zielt jedoch nicht auf die Untersuchung supervisorischer Kompetenzen im Allgemeinen, sondern legt den Fokus auf einen Teilaspekt supervisorischer Kompetenzen, die Konzeptkompetenz. Im nachfolgenden Kapitel wird das Konstrukt Konzeptkompetenz dargestellt, um eine Grundlage für die empirische Untersuchung zu schaffen.

2.2 Das Konstrukt Konzeptkompetenz

2.2.1 Vorbemerkungen zur Begriffsverwendung

Die Kritik an der inflationären Verwendung des Kompetenzbegriffs (2.1.1) wirft die Frage auf, ob bzw. warum es das Konstrukt Konzeptkompetenz als Teilaspekt supervisorischer Kompetenzen überhaupt braucht. Schließlich könne die Benennung dieser Kompetenz zur weiteren Begriffsverwirrung beitragen. Jung (2010, 73) argumentiert jedoch, dass sich Partialkonzepte von Kompetenz, als welches die Konzeptkompetenz zu verstehen ist, aus einer bestimmten Betrachtungsweise ergeben, sie können als bedeutungs- und sinnvoll erachtet werden und würden somit durchaus ihre Berechtigung besitzen. Bei kompetenztheoretischen Partialkonzepten wird der Fokus auf als bedeutsam empfundene Teilbereiche gerichtet und das allgemeine Kompetenzverständnis wird auf eine Gruppe von Herausforderungen verdichtet (ebd., 84). Partialkonzepte „werden aus einer begründeten Perspektive erschlossen, zielen auf den Kompetenzerwerb in einer speziellen Situation und Domäne und zielen zumeist auf Individuen mit besonderen Eigenschaften“ (ebd., 73).

SupervisorInnen, als Ausübende einer eigenständigen Beratungsform, können als Individuen mit besonderen Eigenschaften gesehen werden. Die Perspektive auf die Konzeptkompetenz wird mit der Annahme begründet, dass der Konzeptbildung bzw. der Konzeption des beraterischen Vorgehens (als spezielle Anforderungssituation) große Bedeutung in der supervisorischen Praxis (als spezielle Domäne) zukommt, weshalb Konzeptkompetenz „als eine wichtige Supervisionskompetenz“ (Drexler & Möller 2007, 53) angesehen wird. Dieser Teilbereich supervisorischer Kompetenz wird somit als bedeutsam erachtet und es wird gezeigt werden, dass mit ihm spezielle Herausforderungen verbun-

den sind (2.3). Infolgedessen erlangt auch die Entwicklung von Konzeptkompetenz einen hohen Stellenwert im Rahmen von supervisorischen Kompetenzentwicklungsprozessen. Wenn auch mit dem Konstrukt Konzeptkompetenz besondere Aspekte des supervisorischen Vorgehens hervorgehoben werden, so ist diese Partialkompetenz doch durch die erwähnten allgemeinen Merkmale von Kompetenz gekennzeichnet.

Ein weiterer Grund für die Verwendung des Konstrukts Konzeptkompetenz ist die Komplexitätsreduktion zum Zwecke der Operationalisierung, denn „die Operationalisierung eines zu erfassenden Merkmals, auch einer Kompetenz, [wird, A.K.] mit zunehmender Komplexität der inhaltlichen Definition immer schwieriger“ (Klieme & Hartig 2007, 25). Ein allgemeiner Kompetenzbegriff wird als zu breit und komplex erachtet, um ihn für eine empirische Untersuchung im Feld der Supervision heranzuziehen. Da es günstiger ist, „mehrere präzise definierte Konstrukte zu unterscheiden und zu messen … als unterschiedliche Aspekte in einem breiten Konstrukt zusammenzufassen“ (Klieme & Hartig 2007, 25), ist diese Untersuchung auf das Konstrukt der Konzeptkompetenz beschränkt.[16]

2.2.2 Begriffsbestimmung

Der Begriff Konzept bedeutet laut Duden (2011a; 2011b) „Entwurf, … klar umrissener Plan, Programm für ein Vorhaben“. Die Herkunft des Begriffes ist auf das lateinische „concipere“ bzw. „conceptus“ zurückzuführen, was soviel bedeutet wie „zusammenfassen, aufnehmen, erfassen“ bzw. „das Zusammenfassen“. Es geht demnach darum, einerseits etwas zu *erfassen* und andererseits etwas zu *verfassen*, oder weitergedacht: Es geht darum, etwas zu erfassen, um einen Plan, einen Entwurf zu verfassen.

Aus handlungstheoretischer Perspektive ist Planung als Teilaspekt von Handlungen zu sehen. Roth (1984, zitiert nach Kaufhold 2006, 44) unterteilt „das Zustandekommen ‚menschlicher Willenshandlung‘ in sechs verschiedene[n] ‚Handlungsphasen‘“: (1) Entstehung der Handlung, (2) Klärung (Ausgangspunkt dafür ist das menschliche Wahrnehmen, das „denkende Erfassen“), (3) Planung (erste Ansätze der Situationsbewältigung, gedankliche Vorwegnahmen, Vorentwürfe bezüglich der auszuführenden Handlung), (4)

[16] Im Rahmen des universitätsübergreifenden Forschungsprojekts „Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung“ werden weitere supervisorische Kompetenzbereiche untersucht.

Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit, (5) Durchführung der Handlung und (6) Rückwirkung (Konsequenzen der Handlung). Durch Entwürfe und Pläne, in denen bereits Ergebnisse des Handelns festgelegt sind, verlaufen Handlungen zielgerichtet und kontrolliert in eine bestimmte Richtung (Kaufhold 2006, 78f).

Bei dieser Diplomarbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass die Fähigkeit von SupervisorInnen zur Konzeptbildung sowie die schlüssige Planung von Interventionen für den erfolgreichen Verlauf von Supervisionsprozessen von Relevanz sind, denn „Supervision besteht … in geplantem Handeln zum Zwecke der Veränderung“ (Schreyögg 2004, 37). In Analogie zu Ergebnissen aus der Psychotherapieforschung, wonach das Behandlungskonzept des Therapeuten/der Therapeutin für den Therapieerfolg zentral ist (Kahl-Popp 2004), kommt laut Drexler und Möller (2007, 54) dem Beratungskonzept in der supervisorischen Beratungspraxis große Bedeutung zu: „Die Fallkonzeption wird als wichtiger Teil des beraterischen Vorgehens angesehen, weil sich daraus ein individueller Beratungsplan ableiten lässt.“ Es bedarf in der Supervision „plausibler Erklärungen für die Problematik der Klient/innen und eines geplanten Vorgehens, das nachvollziehbar aus dem Erklärungsmodell hervorgeht“ (ebd.). Übereinstimmend mit Roths Handlungstheorie geht in der Supervision dem Planen des methodischen Vorgehens also eine Klärungsphase voraus, in der es ausgehend von der Wahrnehmung um das Erfassen der Situation bzw. Person und um eine Diagnose der Problemstellung geht. Aus dieser ersten Annäherung an das Konstrukt Konzeptkompetenz lassen sich wesentliche Aspekte, die im Zusammenhang mit dem Konzipieren in der Supervision stehen, ableiten: Es ist zunächst erforderlich, die Problematik der SupervisandInnen *erfassen, diagnostizieren* und *erklären* zu können, um auf Grundlage dessen das intervenierende *Vorgehen* zu *planen* bzw. planvoll zu intervenieren.

Als Absteckung des Konstrukts Konzeptkompetenz, das in der bisherigen Beratungsliteratur zu Supervision noch kaum Eingang gefunden hat[17], soll für diese empirische Arbeit folgende Begriffsbestimmung, in der die eben genannten Aspekte zum Ausdruck kommen, herangezogen werden:

[17] Drexler & Möller (2007; 2009) verwenden den Begriff Konzeptkompetenz bei ihren Untersuchungen der Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen und Coaches.

> „Die Konzeptkompetenz erfasst neben diagnostischer Kompetenz, Ursachenerklärung, Planung von Interventionsschritten auch die Fähigkeit zur komplexen Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge in der Form von Wechselwirkungen, sie findet durch größere Differenziertheit auch in sprachlichen Äußerungen ihren Niederschlag“ (vgl. Aichbauer, zitiert nach Drexler & Möller 2007, 54).

Zur Konzeptkompetenz lassen sich ausgehend von dieser Definition die *vier Anforderungsbereiche* (a) Hypothesenbildung und Diagnose, (b) komplexe Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge, (c) Ursachenerklärung und (d) Interventionsplanung unterscheiden. Es wird angenommen, dass Konzeptkompetenz im sprachlichen Ausdruck erfassbar ist. Wechselwirkungen und Differenziertheit in sprachlichen Äußerungen stellen u.a. Indikatoren für die Ausprägung von Konzeptkompetenz dar.

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, inwiefern die Kompetenzbereiche von Konzeptkompetenz in der supervisorischen Arbeit zum Tragen kommen und ineinander greifen. Diese Ausführungen beziehen sich vereinzelt exemplarisch auf die methodische Herangehensweise der Fallbearbeitung, weil diese einerseits einen generellen Gegenstandsbereich von Supervision darstellt – schließlich ist Beratung „in der Regel … Fallbearbeitung zum Zwecke einer Problemlösung“ (Busse 2009, 9) – und andererseits, weil sich bei der empirischen Untersuchung der Fallbearbeitung als Erhebungsmethode bedient wurde und somit eine theoretische Basis für die Ergebnisaufbereitung geschaffen werden kann.

2.3 Anforderungsbereiche im Kontext mit Konzeptkompetenz

Wie aus Kapitel 2.2.2 hervorgeht, wird supervisorische Konzeptkompetenz in Kompetenzbereiche unterteilt, welche jeweils auf die Bewältigung bestimmter Anforderungen abzielen. Es sei bereits vorweg darauf hingewiesen, dass keine durchgängig klare Trennung dieser Bereiche möglich ist, sondern dass es immer wieder zu Überschneidungen kommt, was als Indiz dafür gesehen wird, dass ein Zusammenwirken und Ineinandergreifen der Bereiche von Konzeptkompetenz für die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungssituationen notwendig ist. Weiters wird angemerkt, dass Konzeptkompetenz von der „Schulenzugehörigkeit“ von SupervisorInnen geprägt ist, denn die Verarbeitungspro-

zesse von SupervisorInnen sind schulenspezifisch sozialisiert, was eine Beeinflussung der Wahrnehmung und der Interventionsstrategie mit sich bringt (Möller & Hegener 2001, 23). An den grundsätzlichen Anforderungen an SupervisorInnen ändert dies nichts, jedoch ist die Art und Weise der Bewältigung dieser Anforderungen von der theoretischen Grundausrichtung von SupervisorInnen abhängig, da dieses unterschiedliche wissenschaftliche Wissen eine Basis von Konzeptkompetenz darstellt.

2.3.1 Hypothesenbildung und Diagnose

Wie wichtig die Diagnose für einen erfolgreichen Verlauf von Supervision ist, verdeutlicht Boeckh (2008, 38): „Wenn ich weiß, was mein Problem ist, bin ich auf dem besten Weg zur Lösung.“ Rappe-Giesecke (2009a) arbeitet den hohen Stellenwert einer Diagnosephase für die Supervision ebenfalls heraus, ist sie doch der Überzeugung: „Eine gute Diagnose erhöht die Qualität der Beratung erheblich“ (ebd., 87). Diagnose versteht sie dabei „als eine gemeinsame Aufgabe des Kunden und des Beraters“, zu einer „gemeinsame[n] Bewertung der Situation der Ratsuchenden“ und zu einer Problemformulierung zu gelangen. Dafür ist die Erhebung von Daten (Anamnese) sowie deren Aus- und Bewertung erforderlich (ebd., 75). Eine Strukturierung der Themendarstellung dient dazu, eine Informationsflut zu vermeiden (Boeckh 2008, 37). Belardi (2002, 76f) warnt jedoch vor einer zu starken Strukturierung und Bewertung, weil dadurch das Äußern der TeilnehmerInnen von spontanen Einfällen oder von Gefühlen negativ beeinträchtigt werden kann.

Beim Sammeln von Daten und damit auf dem Weg zur Problemfindung und Problemformulierung ist das Fragenstellen eine wichtige Analysemethode, denn in der Phase der Fall- und Anliegendarstellung helfen offene Fragen an den Supervisanden, „ein Bild vom Anliegen des Supervisanden entstehen zu lassen“[18] (Boeckh 2008, 39). Als Verfahren der Informationsgewinnung werden in der Supervision aber auch Selbst- und Fremdbeobachtung genutzt, wobei gerade Selbstbeobachtung für die Supervision charakteristisch ist: „Die Analyse der ausgelösten Affekte, der eigenen Gegenübertragung, die Analyse von Spiegelungsphänomenen, dienen Supervisorinnen dazu zu verstehen, was Ratsuchenden passiert“ (Rappe-Giesecke 2009a, 83). Verstehensbemühungen und in der

[18] Warum- oder Weshalb-Fragen sollten sparsam eingesetzt werden, weil sie SupervisandInnen häufig unter Rechtfertigungsdruck setzen und Schuldgefühle erzeugen (Boeckh 2008, 39).

Folge ein Verständnis von SupervisandInnen und deren Problemen bilden die Basis für die Generierung von Hypothesen über die Problemstellung bzw. für die Diagnosestellung. Wie vielschichtig und komplex sich diese Prozesse des Erfassens und Verstehens in der Supervision gestalten, wird im Anforderungsbereich „Komplexe Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge“ behandelt.

Auf dem Weg zu einer Diagnose werden immer wieder Hypothesen gebildet, die dann überprüft bzw. verifiziert oder falsifiziert werden (Rappe-Giesecke 2009a, 86; Busse 2009, 11). Schließlich kann erst auf Grundlage einer Diagnose eine Indikationsprüfung erfolgen, d.h. erst dann kann entschieden werden, „ob **externe Hilfe** notwendig ist oder ob man mit **eigenen Ressourcen** das Problem lösen kann“ (Rappe-Giesecke 2009c, 73) und erst dann kann gegebenenfalls das Ziel einer Supervision festgelegt und das Setting bestimmt werden (Rappe-Giesecke 2009a, 75f). Allerdings müssen Diagnosen nicht endgültig sein, da sie laut Pühl immer wieder neu verhandelbar sind (zitiert nach Rappe-Giesecke 2009a, 88).

Die Fallarbeit in der Supervision stellt eine „Verschränkung von Problemlöse- und Erkenntnisprozess“ dar (Busse 2009, 14). Anamnese, Analyse und Diagnose besitzen nicht nur eine erkenntnisgenerierende Funktion, sondern können auch interventive Effekte bei SupervisandInnen auslösen (ebd., 10-13). So konstatiert etwa auch Boeckh (2008, 74), dass „bereits in der Phase der Analyse … zentrale Beiträge zur Problembewältigung geleistet“ werden. Umgekehrt trägt aber auch jede Intervention zur Generierung neuen Datenmaterials und somit zur Überprüfung der Diagnose bei. Anamnese, Diagnose und Intervention sind damit nicht nur als lineare Prozesse zu beschreiben, sondern auch als gleichzeitig ablaufende (Rappe-Giesecke 2009a, 79).

2.3.2 Komplexe Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge

Grundlage für die Diagnosestellung in der Supervision ist das komplexe Erfassen bzw. Verstehen der Person(en) und größerer Zusammenhänge, die sich u.a. aus der triadischen Struktur der Beratungssituation ergeben (z.B.: SupervisorIn – SupervisandIn – das Problem, SupervisorIn – SupervisandIn – KlientIn/Fall oder Supervision – Team – Lei-

tung)[19]. Dass es sich in der Supervision um einen komplexen Verstehensprozess handelt, legt schon eine Aussage der DGSv (2011a, 3) nahe: „Supervision ist die Suche nach dem ‚Dahinterliegenden'. Sie orientiert sich nicht primär an Sozialtechnologie, sondern eher an einem umfassenden Verstehen."

Ziel supervisorischer Verstehensbemühungen ist „eine Klärung und Reflexion des Gegenstands" (Hechler 2005, 328). Als solches ist supervisorisches Verstehen nicht bloß als diagnostischer Prozess aufzufassen, sondern auch als interventionspraktischer Prozess, d.h. supervisorische Verstehensbemühungen stellen eine „wirksame Interventionsform" dar (ebd., 328f). Hechler (2005, 314-316) unterteilt supervisorisches Verstehen zunächst in die drei Verstehensmodi kognitiv-logisches Verstehen, affektiv-emotionales Verstehen und sozial-interaktives Verstehen (Tabelle 1). Die Arbeitsweise supervisorischen Verstehens zeichnet sich durch ein „Konzept des supervisorischen Fragens" aus, wobei die „methodische Kontrolle des Nicht-Wissens … auf die Theoriegeleitetheit der fragenden Verstehensbemühungen" hinweist (ebd., 317f).

Verstehensmodi	**Ziel**
Kognitiv-logisches Verstehen	„Klärung und Reflexion dessen, was logisch und den Konventionen der Sprache entsprechend in der Supervision mitgeteilt wird" (ebd., 314).
Affektiv-emotionales Verstehen	„Klärung und Reflexion der affektiv-emotionalen Stimmung und Verfaßtheit", also der Gefühle (ebd., 315).
Sozial-interaktives Verstehen	„Klärung und Reflexion von Handlungen und Handlungsabläufen, die häufig begleitet sind von sprachlichen oder emotionalen Ausdrücken" (ebd., 316).

Tabelle 1: Verstehensmodi nach Hechler (2005, 314-316)

Aus einer psychoanalytischen Perspektive ergeben sich für die Supervision zudem noch die psychodynamischen Verstehensmodi Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse sowie szenisch-interaktives Verstehen (Tabelle 2).

[19] Im Sinne des triadischen Denkens wird das Beratungssystem als „emergente[s] Produkt aus dem Zusammenwirken des Beratersystems, des ratsuchenden und des auftraggebenden Systems" verstanden (Rappe-Giesecke 2009a, 81).

Psychodynamisches Verstehen	Ziel
Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse	- Analyse der berufsfeld- und professionsbezogenen Übertragungen - Klärung und Reflexion des inneren Erlebens der SupervisorInnen - Thematisierung der Sinn- und Bedeutungsüberschüsse der drei oben genannten Verstehendsmodi für ein tieferes Verständnis des Falls
Szenisch-interaktives Verstehen	- „Szenisches Verstehen verbindet … die unterschiedlichen Verstehensebenen zu einem neuen Sinnverständnis“ (ebd., 326)

Tabelle 2: Psychodynamisches Verstehen in der Supervision nach Hechler (2005, 318-328)

Bei einem tiefenpsychologisch orientierten Verständnis von Supervision[20] wird von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen in der supervisorischen Beziehung ausgegangen (Boeckh 2008, 142). Übertragung meint „nach psychoanalytischer Tradition die Projektion emotionaler Haltungen gegenüber wesentlichen Personen der frühkindlichen Entwicklung auf den Analytiker“ (ebd., 132) respektive auf den/die SupervisorIn. Der Begriff wird aber auch verwendet als „Transfer von einsozialisierten oder bewusst gelernten Denk- und Verhaltensmustern (habits) in neue Situationen, um in ihnen handeln zu können" (Buer 1999, 291). Unter Gegenübertragung[21] versteht man „die Reaktion des Therapeuten auf die ihm in der Übertragung entgegengebrachten Gefühle“ (Boeckh 2008, 133). Diese Phänomene machen sich psychoanalytisch orientierte SupervisorInnen zu Nutze, indem sie durch die Gegenübertragungsanalyse nach „Umwelterkenntnis durch Selbstbeobachtung“ (Rappe-Giesecke 2009a, 83) streben. Sie versuchen auf diese Weise, etwas über die emotionale Haltung und Reaktion von SupervisandInnen, was oftmals auch wichtiger Inhalt des Falls ist (Boeckh 2008, 40f), in Erfahrung zu bringen. Den informativen Mehrwert der Gegenübertragungsanalyse für SupervisorInnen im Sinne eines Gewahrwerdens ihrer selbst fasst Boeckh (2008, 135) folgendermaßen zusammen:

[20] Handlungsleitende Prinzipien psychoanalytisch orientierter Supervision sind das Konzept des Unbewussten sowie die Annahme von Übertragung, Widerstand und Abwehr (Hechler 2005, 341).

[21] Formen der Gegenübertragung sind die empathische Gegenübertragung (identifizierendes Hineinversetzen in das Gegenüber) sowie die komplementäre und die symmetrische Gegenübertragung als Formen reaktiver Gegenübertragung (Boeckh 2008, 140).

> „… vor allem das Gewahrsein der eigenen Gefühle, Körperreaktionen, Bilder, Fantasien und Impulse, die in der Gegenwart des Supervisanden entstehen, also die Gegenübertragung ihrer ganzen Vielfalt, sind als Resonanz auf den Supervisanden informativer als die bewusste äußere Wahrnehmung von dessen Person."

Als professionalisiertes interventionspraktisches Verstehen findet supervisorisches Verstehen im Gegensatz zu wissenschaftlichem Verstehen unter Handlungsdruck statt, weshalb SupervisorInnen versuchen, durch Theorie geleitet den Einzelfall „abkürzend zu verstehen" (Hechler 2005, 312). Theoriewissen ist aber nicht nur nützlich, um zu einem Verständnis der Situation zu gelangen, sondern gilt für die Begründung der Diagnose und der geplanten Interventionen als unerlässlich.

2.3.3 Ursachenerklärung

Diagnosen der in der Supervision zu bearbeitenden Problemstellung(en) bedürfen einer plausiblen Begründung, da aus diesen Erklärungsmodellen der Problemursachen in der Folge das geplante Vorgehen nachvollziehbar hervorgehen soll (Drexler & Möller 2007, 54). Die Basis für die Begründung der Diagnosen (aber auch für Methoden) bilden in der Supervision „sozialwissenschaftliche[n] Theorien, die Supervisoren explizit oder implizit vertreten" (Schreyögg 2004, 37). SupervisorInnen schöpfen somit aus ihrem in der Ausbildung erworbenen wissenschaftlichen Wissen, um vermutete Problemursachen erklären zu können. Aus pragmatischer Sicht ist Theoriepluralität unverzichtbar, wobei es gilt, Theorie so zu wählen, „dass sie das, was es zu diagnostizieren gilt, auch angemessen erfasst" (ebd., 39). Neben wissenschaftlicher Theorie nützt SupervisorInnen aber auch ihr Erfahrungswissen, das in Situationen erworben wurde, die der gerade aktuellen Anforderungssituation ähnlich waren. Rappe-Giesecke (2009a, 79) spricht von Expertise als Voraussetzung für das Diagnostizieren in der Supervision, d.h. SupervisorInnen nutzen „Erfahrungen mit ähnlichen Anliegen … und die Kenntnis von Modellen und Theorien, die den Einzelfall als Ausprägung immer wiederkehrender Strukturen und Prozesse verstehen".

Das Zusammenwirken von Erfahrungswissen und theoretischem Wissen in der Supervision arbeitet auch Möller (2001, 319) heraus, die das „Kunsthandwerk" Supervision als „systematische Heuristik" bezeichnet und damit sowohl als Kunst (hierbei zählt Kreativität, Intuition und Subjektivität (ebd., 315)) als auch als Wissenschaft (hierbei zählt ein

geregelter Erkenntnisprozess und objektive Vernunft (ebd.)) versteht. Supervisorisches Arbeiten geschieht unter Zeitdruck (Haubl 2009, 349), weshalb SupervisorInnen gefordert sind, rasch in analytischer Herangehensweise aus dem vorhandenen, begrenzten Wissen über SupervisandInnen und ihre Arbeit Hypothesen zu bilden, begründete Diagnosen zu stellen und daraus Lösungswege abzuleiten. Bei diesem „heuristischen Suchprozess“ (Möller & Hegener 2001, 14) stellt sich SupervisorInnen „die Aufgabe, in flexibler Weise Teiltheorien zu verbinden und Erklärungsmodelle zu generieren“, was „in der Verbindung mit Alltags- und klinisch-professioneller Erfahrung sowie theoretischem Wissen“ erfolgt (Möller 2001, 319). Theoriepluralität ermöglicht es dabei SupervisorInnen „synoptisch, d.h. in der Zusammenschau vieler Ergebnisse, handlungsleitende Konzepte“ zu entwickeln (ebd.).

2.3.4 Interventionsplanung

> „Interventionen sind diejenigen professionellen verbalen und/oder non-verbalen Handlungen eines Supervisors, mit denen er gleichermaßen kognitiv wie emotional so auf seinen Supervisanden einzuwirken beabsichtigt, dass ein gemeinsamer verständigungsorientierter Lernprozess in Gang kommt und in Gang bleibt, der geeignet ist, das arbeitsbezogene Problem, mit dem der Supervisand die Supervision nachfragt, einer Bewältigung näher zu bringen“ (Haubl 2009, 356).

Supervisorisches Intervenieren verläuft in der Regel geplant, d.h. einerseits „‚gut überlegt‘ und ‚auf eine bestimmte Wirkung hin kalkuliert‘“ und andererseits strategisch, was bedeutet, „dass der Supervisor … eine Sequenz von Interventionen antizipiert“ (Haubl 2009, 357). Giesecke und Rappe-Giesecke (1997, 646, zitiert nach Rappe-Giesecke 2009a, 80) stellen den Interventionsplan als eine Phase im Ablauf des Beratungsprozesses dar, womit der Stellenwert dieses Vorgehens unterstrichen wird. Die Planung von Interventionen schließt an die Diagnosestellung und die Ursachenerklärung an. Das geplante Vorgehen soll aus der Diagnose und den Erklärungsmodellen hervorgehen, was Schreyögg (2004, 36f) in aller Deutlichkeit zum Ausdruck bringt: Es „müssen in einem Supervisionsansatz die Methoden in geplanter und reflektierter Weise bezogen auf eine vorausgehende, rational begründbare Diagnose eingesetzt werden“.

Die (wissenschaftliche) Planbarkeit von Interventionen stößt aber auch an Grenzen. Einerseits kommt, auch wenn Interventionen zielgerichtet sind, „dabei immer auch etwas anderes heraus als nur das, auf das hin interveniert wird“ (Geißler 2011, 7), andererseits

ergibt sich die Wahl einer Intervention nicht immer aus einem begründeten Plan und folgt nicht immer einer Interventionsstrategie. Manchmal erfolgt die Entscheidung für eine Intervention eben nicht begründet oder überhaupt gar nicht begründbar, weil nicht bewusst. Haubl (2009) führt dies darauf zurück, dass SupervisorInnen praktisches Wissen anwenden. SupervisorInnen müssen auch auf nicht-wissenschaftliche Wissensbestände zurückgreifen, „weil sich ihnen keine Wahrheitsfragen stellen, sondern praktische Probleme der Bewältigung arbeitsbezogener Probleme“ (Haubl 2009, 349). Solche fallspezifischen Probleme seien nicht „durch Deduktion aus wissenschaftlichem Wissen zu bewältigen“, weil „deren Spezifität keine Subsumtion unter verfügbares Regel- und Gesetzeswissen erlaubt“ (ebd.). Wissenschaftliches Wissen könne zwar als Anregung dienen, doch für die Problembewältigung ist kreatives Handeln unter Zeitdruck erforderlich, wofür praktisches Wissen herangezogen wird. Praktisches Wissen ist großteils implizites Wissen, d.h. intuitives Wissen, das mit Können zusammenfällt und dem Handeln unbewusst zugrunde liegt, und damit nicht gänzlich begründbar und explizierbar (ebd., 349f). Auch wenn Interventionen als professionelle Handlungen eigentlich begründungspflichtig sind, sind SupervisorInnen daher nicht immer begründungsfähig (ebd., 357). Interventionen können folglich nicht immer gänzlich geplante Handlungen sein, denn manchmal erfolgt Handeln auch intuitiv. Manchmal verlassen sich SupervisorInnen auf ihr „Gespür“, das Richtige zu tun, auch wenn sie es nicht begründen können.

Dieser Exkurs auf die Bedeutung der Intuition diente dazu, Grenzen der Planung von Interventionen aufzuzeigen. Er gibt aber auch Grund zur Annahme, dass das „Gespür“ von SupervisorInnen ebenso schon in Phasen des Erfassens eine nicht zu vernachlässigende Rolle einnimmt und damit die Diagnose und in weiterer Folge das Beratungskonzept teilweise auf intuitive Weise entstehen. Resümierend wird festgehalten, dass Konzeptkompetenz zwar eine wichtige supervisorische Kompetenz darstellt, dass jedoch der Anspruch, ein durchgängig begründetes Beratungskonzept zu erstellen, in der Praxis nicht erfüllbar sein dürfte, da SupervisorInnen immer auch intuitiv vorgehen.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass der Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen zu einem Schlüsselbegriff in vielen Feldern –

auch der Pädagogik – avancierte. Aufgrund der bestehenden Definitionsvielfalt des Kompetenzbegriffs und um begriffliche Unschärfen zu reduzieren, wurde eine allgemeine Klärung des Begriffs vorgenommen. Folgende Merkmale, die weithin als charakteristisch für den Kompetenzbegriff gelten, wurden beschrieben: (a) die Subjektorientierung, (b) die Handlungsorientierung sowie der Situations- und Kontextbezug, (c) ein ganzheitliches Verständnis, (d) ein Verständnis von Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit, (e) Reflexivität und (f) Veränderbarkeit. Grob umrissen wird Kompetenz in der vorliegenden Arbeit als Fähigkeit bzw. Potential zur Anforderungsbewältigung komplexer Situationen verstanden, wobei Kompetenzen ein Gemenge der Elemente Wissen, Fertigkeiten, Werte, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften sind.

Im Feld der Supervision kommt dem Kompetenzbegriff in zweierlei Hinsicht eine zentrale Stellung zu: Zum einen hat Supervision das Ziel, SupervisandInnen zur Erweiterung ihrer Kompetenzen zu verhelfen, zum anderen benötigen SupervisorInnen für diese beraterische Tätigkeit selbst spezifische Kompetenzen. Um solche supervisorischen Kompetenzen geht es in dieser Arbeit. Das dargelegte allgemeine Verständnis von Kompetenz untermauert die Verwendung dieses Begriffs im Zusammenhang mit Supervision. Supervisionen, als eine Form der Beziehungsarbeit, stellen nämlich komplexe Anforderungssituationen für SupervisorInnen dar, zu deren Bewältigung sie in selbstorganisierter Weise umfassende Fähigkeiten benötigen, die nicht nur ihr Wissen und Können umfassen, sondern auch non-kognitive Elemente. Der Aufbau und die Gestaltung von Supervisionsausbildungen läuft auf ein Lernen hinaus, das dem dargestellten Verständnis von Kompetenzentwicklung folgt. Neben der Wissensaneignung ist das eigene praktische Handeln als SupervisorIn in der Ausbildung vorgesehen, womit die Eigenaktivität der Lernenden gefordert ist. Außerdem nehmen Reflexionsprozesse viel Raum in der Ausbildung ein. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Supervisionsausbildungen ihrer Konzeption nach kompetenzorientierte, subjektorientierte und ganzheitliche Lernprozesse ermöglichen.

Mit der Darstellung des Konstrukts Konzeptkompetenz wurde der theoretische Teil dieser Arbeit abgeschlossen. Konzeptkompetenz wird als wichtiger Teilaspekt supervisorischer Kompetenz gesehen. Verstanden wird darunter die Fähigkeit von SupervisorInnen, ihr intervenierendes Vorgehen begründend auf einer vorangegangenen Diagnose zu konzipieren. Inwiefern Konzeptkompetenz in der supervisorischen Pra-

xis eine Rolle spielt bzw. wie sich Konzeptkompetenz im supervisorischen Handeln äußert, wurde anhand der Beschreibung der vier Anforderungsbereiche (a) Hypothesenbildung und Diagnose, (b) komplexe Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge, (c) Ursachenerklärung und (d) Interventionsplanung gezeigt. Anhand einer qualitativ-quantitativen Studie soll nun untersucht werden, inwiefern im Zuge der Supervisionsausbildung eine Entwicklung der Konzeptkompetenz festzustellen ist. Im folgenden Kapitel wird zunächst das methodische Vorgehen begründet und beschrieben.

3. Methodisches Vorgehen

Im vorangehenden Kapitel wurde das dieser Diplomarbeit zugrundeliegende Kompetenzverständnis verdeutlicht sowie das Konstrukt Konzeptkompetenz beleuchtet und die Bedeutung von Konzeptkompetenz für die Beratungspraxis herausgearbeitet. Damit wurde die theoretische Grundlage für die empirische Untersuchung von Konzeptkompetenz geschaffen, „denn um etwas erfassen zu können, ist es zunächst erforderlich, genau zu definieren und zu beschreiben, was eigentlich gemessen und bewertet werden soll'" (Bernien 1997, 23, zitiert nach Kaufhold, 30f).

Um die Fragestellung, inwiefern sich angehende SupervisorInnen hinsichtlich ihrer Konzeptkompetenz am Beginn und am Ende ihrer Supervisionsausbildung unterscheiden, beantworten zu können, wird eine Vergleichsstudie durchgeführt. Dabei beschränke ich mich auf die Analyse schriftlichen Datenmaterials, im Bewusstsein, dass damit nicht der gesamten Komplexität und den nonverbalen Aspekten des Handelns und Interagierens im Supervisionsprozess auf den Grund gegangen werden kann. Für die Datenerhebung wurden angehenden SupervisorInnen am Beginn und Ende ihrer Supervisionsausbildung Fallbeispiele mit spezifischen Fragen zur Bearbeitung vorgelegt.[22] Die schriftlichen Transkripte wurden mit einem (adaptierten) qualitativ-quantitativen, computerunterstützten Auswertungsverfahren, GABEK/WinRelan, analysiert, was in Folge einen Prä-Post-Vergleich ermöglichen soll. Gestützt werden kann die Auswahl der Methoden mit den Feststellungen von Flick (2009, 180) zu Vergleichsstudien, wonach „Interviews, die auch gezielte Fragen vorsehen", für die Datenerhebung eher geeignet sind und sich für die Auswertung „kodierende Verfahren mit der Verwendung von Kategorien", gegebenenfalls computerunterstützt, anbieten.

In diesem Kapitel geht es darum, die methodische Vorgehensweise darzulegen und zu begründen. Dazu wird eingangs geklärt, was es bei der Erfassung von Kompetenz zu beachten gilt (3.1), was in Bezug auf charakteristische Merkmale von Kompetenz (siehe

[22] Die Datenerhebung wurde nicht vom Autor selbst durchgeführt, sondern fand im Zuge einer umfassenden Supervisionsausbildungsuntersuchung von Drexler & Möller (2007) statt, bei der mehrere qualitative und quantitative Forschungsmethoden zur Anwendung kamen. Das mittels des Verfahrens der Arbeitsprobe erhobene Datenmaterial wurde für diese Diplomarbeit zur Verfügung gestellt.

2.1.2) geschieht. Die Beschreibungen der Erhebungsmethode (3.2) und Auswertungsmethode (3.3) sollen Aufschluss über die Auswahl dieser Methoden und die Vorgehensweise geben, um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses herzustellen. Zwei Studien aus dem Bereich der Ausbildungsforschung, bei denen mit Arbeitsproben als Datenerhebungsverfahren und GABEK/WinRelan als Auswertungsverfahren gearbeitet wurde, werden anschließend vorgestellt (3.4). Die Ergebnisse dieser Studien vermitteln einerseits einen ersten Eindruck von den Erkenntnismöglichkeiten dieser Methoden, andererseits geben sie Auskunft über den Forschungsstand in Feldern, die der Supervision bzw. der Supervisionsausbildung nahe stehen.

3.1 Zur Erfassung von Kompetenz

Kaufhold (2006), die sich mit der Bedeutung von Kompetenz im beruflichen Kontext und ihrer Erfassbarkeit beschäftigt, führt vier für die Kompetenzerfassung besonders relevante Merkmale von Kompetenz an, die bei der Entwicklung von Kompetenzerfassungsverfahren Beachtung finden sollen:

- Kompetenzen äußern sich in der Bewältigung von Handlungssituationen und werden daher erst durch Handeln sichtbar.
- Die Aktivierung von Kompetenzen und deren Ausprägungsgrad hängt von der Situation und vom Kontext ab.
- Kompetenzen können als subjektgebundene Kategorie nur über „Umwege“, z.B. das Handeln, (oder über Selbstoffenbarungen) erschlossen werden.
- Kompetenzen sind veränder- und entwickelbar und somit keine „konstanten Kategorien“ (ebd., 22-24).

Ausgehend von diesen vier Grundmerkmalen von Kompetenz sowie verschiedenen methodischen Vorgehensweisen streicht Kaufhold (2006, 41) folgende für die Erfassung von Kompetenz zu berücksichtigende Aspekte heraus:

- Eine Klärung des Kompetenzverständnisses sowie der Ziele, die mit der Erfassung verfolgt werden, ist erforderlich.
- Da sich Kompetenzen erst im Handeln zeigen, sind sie nur über dieses erschließbar.

- Der Zusammenhang zwischen Situation und Kompetenz schlägt sich im Handeln nieder. „Mit der Situation wird bestimmt, welche Kompetenz sichtbar und somit erfassbar wird“ (ebd.), was eine Berücksichtigung der Situation bei der Entwicklung und Analyse von Kompetenzerfassungsverfahren notwendig macht.
- Dass Kompetenzen entwickel- und damit veränderbar sind, macht eine Erfassung zu verschiedenen Zeitpunkten erforderlich.

Dem erstgenannten Aspekt, der Klärung der zugrundeliegenden Auffassung von Kompetenz, wurde bereits im Theorieteil dieser Arbeit nachgekommen, indem herausgearbeitet wurde, was unter Kompetenz im Allgemeinen und Konzeptkompetenz im Speziellen verstanden wird. Inwiefern die weiteren Aspekte bei der zur Anwendung gekommen Kompetenzerfassungsmethode Berücksichtigung gefunden haben, soll mit der Beschreibung des methodischen Vorgehens verdeutlicht werden.

3.2 Arbeitsproben als Datenerhebungsinstrument

Wie bereits erwähnt, bieten sich laut Flick Interviews, die gezielte Fragen inkludieren, für die Datenerhebung bei Vergleichsstudien an. Bei einer Arbeitsprobe handelt es sich um die schriftliche Bearbeitung eines Fallbeispiels aus der supervisorischen Praxis. Die ProbandInnen beantworten dabei spezifische Fragen zu einem Supervisionsfall in der Rolle der SupervisorIn. Folgendes Fallbeispiel kam bei der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung:

> „Frau M. ist eine 35-jährige Juristin und arbeitet in einer Schuldnerberatungsstelle. Ihre Aufgabe ist es, KlientInnen zu beraten, welche realistischen Möglichkeiten sich zur Umschuldung bzw. zur Schuldenverminderung eröffnen, und gemeinsam mit den KlientInnen konkrete Entschuldungsstrategien zu erarbeiten. In ihrer Einzelsupervision bespricht sie folgende Situation. Sie berät derzeit einen Klienten, Herrn Z., der im PR-Bereich freiberuflich tätig ist, der sich jedoch so hoch verschuldet hat, dass ihm die Banken kein Geld mehr geben. Ein Geschäftspartner hat ihm geraten, sich an die Schuldnerberaterin zu wenden. Frau M. – wie bei anderen Beratungsfällen – erarbeitet, wofür Herr Z. wie viel ausgibt und wo es Einsparungspotentiale gibt. Obgleich sie ihm sehr konstruktive Vorschläge macht, wie er seine Schuldenlast verringern könnte, und er auch auf ihre Vorschläge einzugehen scheint, findet er dann immer Gründe, warum ihre Anregungen und Konzepte in seinem Fall nichts bringen und schmettert sie letztlich immer ab. Besonders ist ihr seine Bemerkung im Ohr geblieben, sie mache es sich viel zu einfach – ihre Vorschläge mögen ja bei vielen anderen hilfreich

sein, aber bei ihm ist die Angelegenheit ja viel komplizierter. Bei Frau M. entsteht der Eindruck, sie sei nicht kompetent genug, ihn angemessen zu beraten, obgleich sie grundsätzlich von ihrer fachlichen Kompetenz überzeugt ist. Sie fühlt sich ratlos und als Versagerin, weil sie, die sonst immer brauchbare Lösungen findet und sich als energisch-tatkräftige Person erlebt, in der Gegenwart von Herrn Z. keine brauchbaren Strategien entwickeln kann. Eigenartiger Weise hat Herr Z. ihren Vorschlag, in der Beratung zu ihrem Kollegen zu wechseln, nicht angenommen und kommt weiterhin zu ihr. In dieser verfahrenen Situation steckt sie mit ihrem Klienten nun schon seit fast zwei Monaten."

Im Anschluss an das Fallbeispiel wurden die ProbandInnen aufgefordert, folgende Fragen in ganzen Sätzen zu beantworten.

1. Welche Fragen würden Sie der Juristin stellen?
2. Welche Hypothesen haben Sie bezogen auf den Arbeitskonflikt?
3. Wie würden Sie die Arbeitsbeziehung zwischen der Juristin und dem Klienten beschreiben?
4. Welche Lösungswege sehen Sie?
5. Welche gravierenden Hindernisse könnten einer Lösung entgegenstehen und wie könnten sie umschifft werden?
6. Welche Ressourcen könnte die Juristin nützen?
7. Raum für Anmerkungen, Kommentare

Die Fragen zielen auf die Erfassung von Konzeptkompetenz. Sie veranlassen die ProbandInnen, den Fall zu analysieren, Hypothesen/Diagnosen zu bilden und zu beschreiben sowie einen Interventionsplan abzuleiten. Analysiert und diagnostiziert werden sollen von den ProbandInnen nicht nur die Problemstellungen und Hindernisse, sondern auch Ressourcen. In einem unveröffentlichten Evaluationskonzept erwähnen Möller und Drexler (2007, 4), dass mit den Arbeitsproben auch die Erfassung von Fragekompetenz beabsichtigt wird (siehe Frage 1). Diese Teilkompetenz wird in dieser Arbeit als Dimension von Konzeptkompetenz betrachtet, denn das Fragenstellen ist eine wichtige Analysemethode auf dem Weg zu einer Diagnose (siehe 2.3.1), kennzeichnet es doch die Arbeitsweise des supervisorischen Verstehens (siehe 2.3.2). Zu den erreichbaren Qualitätsstandards des Erhebungsverfahrens liegen noch keine Erkenntnisse vor. Im Sinne des qualitativen Vorgehens kann es jedoch als berechtigt angesehen werden, dass klassische Qualitätsstandards vernachlässigt werden und Aspekte wie Nutzen und Anwendbarkeit in den Vordergrund rücken.

3.2.1 Begründung der Methodenwahl

Kompetenzen sind erst über Handlungen erfassbar. Bei den Arbeitsproben erfolgt die Erschließung von Konzeptkompetenz über formulierte Hypothesen und Diagnosen sowie über Handlungsmöglichkeiten und -pläne, welche die ProbandInnen in schriftlicher Form äußern und im Idealfall auch begründen. Es wird also angenommen, dass Konzeptkompetenz im sprachlichen Ausdruck ihren Niederschlag findet. Neben dem Handlungsbezug von Kompetenz findet auch der Situationsbezug Berücksichtigung bei der Erhebungsmethode, indem ein Fallbeispiel aus der supervisorischen Praxis zu bearbeiten ist. Das Fallbeispiel stellt eine Konfrontation der angehenden SupervisorInnen mit einer beruflichen Anforderung dar. Da es eine Verknüpfung zu realen supervisorischen Situationen bzw. Aufgaben aufweist, wird davon ausgegangen, dass mit den Arbeitsproben supervisorische Kompetenzen erfasst werden können.

Das Erhebungsverfahren zeichnet sich durch seine Offenheit aus, denn es werden keine „richtigen“ Diagnosen und Lösungswege für die Bewältigung der Problemstellung in den Fallbeispielen festgelegt, sondern den Personen werden bei der Fallbearbeitung Handlungs- und Gestaltungsspielräume gewährt. Durch die Art der Fragestellung wird lediglich die Struktur der Arbeitsproben bzw. der darin enthaltenen Handlungskonzepte determiniert, ohne jedoch inhaltlich bestimmte Erklärungs- oder Lösungsansätze zu provozieren.

3.2.2 Untersuchungsdesign

Der Forschungsansatz dieser Untersuchung kann als entwicklungstheoretisch beschrieben werden, da durch das Forschungsdesign mit zwei Untersuchungszeitpunkten die Kompetenzentwicklung angehender SupervisorInnen erfasst und bewertet wird. Untersuchungspersonen waren 14 TeilnehmerInnen einer Supervisionsausbildung in Deutschland, denen am Beginn und am Ende ihrer Supervisionsausbildung Fallbeispiele zur Bearbeitung vorgelegt wurden. Um die Datenauswertung nicht durch fragmenthafte oder fehlende Arbeitsproben zu verfälschen, wurden schlussendlich nur die Daten von jenen zwölf Personen für die Auswertung herangezogen, von denen vollständige Arbeitsproben beider Zeitpunkte vorlagen. Als Datenauswertungsverfahren der schriftlichen Transkripte wurde das qualitativ-quantitative, inhaltsanalytische, computerunterstützte

Verfahren GABEK/WinRelan gewählt. Im folgenden Abschnitt soll dieses hierarchisch-strukturelle Netzwerkverfahren beschrieben und seine Auswahl begründet werden.

3.3 Computergestützte Auswertung mit dem Verfahren GABEK

Das von Josef Zelger entwickelte PC-unterstützte qualitative Auswertungsverfahren GABEK (GAnzheitliche BEwältigung von KOmplexität) wird als „Verfahren der Wissensverarbeitung, der Wissensorganisation und Wissensrepräsentation“ eingesetzt und „erlaubt eine ganzheitliche Darstellung komplexer gesellschaftlicher Situationen“. Das Erfahrungswissen von befragten Personen kann „zu einem übergeordneten kohärenten Ganzen“ verknüpft werden (Zelger 2000, 1). Die Ausgangstexte für eine GABEK-Analyse werden in der Regel mittels offener Befragung erhoben. Das PC-Programm WinRelan dient bei der Auswertung als unterstützendes Instrument. Mithilfe dieses Programms werden die Aussagen der Personen „zu einem transparenten Meinungsnetz verdichtet, das Überzeugungen, Wissen über Ursachen und Wirkungen, Werthaltungen und emotionale Einstellungen … miteinander vernetzt“ (ebd.). Zelger stellt fest, dass die wissenschaftlichen Gütekriterien der Zuverlässigkeit und Gültigkeit gestützt durch methodologische Studien in hohem Ausmaß als erfüllt angesehen werden können. Intersubjektive Rekonstruierbarkeit und Überprüfbarkeit der einzelnen Auswertungsschritte (siehe 3.3.2) seien gegeben (ebd.). „Das Ergebnis sind begriffliche Wissenssysteme, etwa Alltagstheorien, empirische Verallgemeinerungen, theoretische Konzepte, Kausalannahmen, Wertsysteme“ (ebd., 7). Charakteristisch für diesen Forschungsansatz ist, „dass er von der Grundausrichtung her hypothesengenerierend und systemisch ist“ (Andreatta & Kraler 2006, 11).

3.3.1 Begründung der Methodenwahl

Hauptanwendungsbereich des Verfahrens GABEK sind soziale Organisationen. Deren MitarbeiterInnen werden nach ihren persönlichen Anschauungen befragt, um daraus als Ergebnis der Datenauswertung Veränderungsmaßnahmen zu initiieren, „die mit den Werten und Zielen der Gemeinschaft und deren Mitglieder verträglich sind“, denn mit GABEK wird eine „ganzheitliche Darstellung der komplexen Meinungsvielfalt“ ermöglicht (Zelger 2000, 2). Bei der vorliegenden Untersuchung kommt das Verfahren

GABEK/WinRelan jedoch (in einer leicht adaptierten Form) zur Anwendung, um die Kompetenzentwicklung einer Personengruppe von angehenden SupervisorInnen zu untersuchen. Folgende Aspekte begründen GABEK/WinRelan aus Sicht des Autors als geeignetes Verfahren zur Untersuchung von Kompetenzentwicklung:

Offenheit

Die supervisorische Praxis ist durch vielfältige theoretische und methodische Zugänge gekennzeichnet. Diesem Aspekt wurde bereits bei der Datenerhebung insofern Rechnung getragen, als den ProbandInnen bei der Fallbearbeitung Handlungs- und Gestaltungsspielräumen gewährt wurden. Diese sollten auch bei der Datenanalyse entsprechend Beachtung finden. Daher wurde bei den Überlegungen über die Vorgehensweise bei der Datenauswertung eine vorangehende Definition von inhaltlichen Kriterien als Maßstab für kompetente Handlungsbewältigung als zu einschränkend und daher wenig sinnvoll erachtet.[23] Denn auch Kaufhold (2006, 49) hält fest:

> „Neue, kreative und alternative Möglichkeiten der Handlungsbewältigung, die möglicherweise nicht in das vordefinierte Kriterienraster passen, können bei einer solchen Herangehensweise nicht hinreichend berücksichtigt werden. Dabei könnten gerade durch solche alternativen Handlungsvarianten Kompetenzpotentiale von Personen aufgedeckt werden.“

Die gewählte Analysemethode GABEK/WinRelan ist durch ihre induktive, an den Ausgangstexten direkt ansetzende Vorgehensweise gekennzeichnet. Aufgrund dieser Offenheit der Methode gegenüber dem Datenmaterial wird GABEK/WinRelan als geeignetes Analyseverfahren für den Untersuchungsgegenstand betrachtet.

Bewältigung von Komplexität

Ziel des zur Anwendung gekommenen Datenerhebungsverfahrens ist die Erfassung von Konzeptkompetenz. Wie im theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeitet wurde, stellt Kompetenz ein komplexes Konstrukt dar. Da davon auszugehen ist, dass sich diese Komplexität auch in den erfassten Daten niederschlägt, bietet sich die Anwendung des Auswertungsverfahrens GABEK, bei dem es namentlich um die ganzheitliche Bewältigung

[23] Die einzigen Kriterien, die schon vorab als Indikatoren für die Ausprägung von Konzeptkompetenz ins Auge gefasst wurden, sind „Wechselwirkungen“ und „Differenziertheit in sprachlichen Äußerungen“ (siehe 2.2.2).

von Komplexität geht, an. Zelger (2009, 1) verweist in diesem Zusammenhang auf die begrenzten Informationsverarbeitungsfähigkeiten des menschlichen Bewusstseins, die „zu einem stark selektiven Vorgehen zwingen“. Die Computerunterstützung des Verfahrens wird daher als großer Vorteil gesehen, denn das PC-Programm WinRelan stellt ein hilfreiches Instrument dar, um mit der Komplexität der schriftlichen Daten zurecht zu kommen bzw. der Komplexität der erhobenen Konzepte bei der Auswertung gerecht zu werden. Den Vorzug der computerunterstützten verbalen Datenanalyse beschreibt Zelger (ebd.) folgendermaßen:

> „Die komplexen Ergebnisse der Beziehungsanalyse zwischen unterschiedlichen Meinungen und Einstellungen können in ihrer hohen Komplexität gespeichert, verarbeitet und dargestellt werden. Durch Reduktion der Komplexität wird es möglich, die Gesamtergebnisse eines Projekts ganzheitlich auf einen Blick zu erfassen. Durch Erhöhung der Komplexität im Umfeld von Suchbegriffen können Einzelergebnisse im Detail analysiert werden.“

Erschließung inhaltlicher Vernetzung

Wie bereits erwähnt, ermöglicht das Verfahren GABEK/WinRelan die Vernetzung von Überzeugungen, Wissen über Ursachen und Wirkungen, Werthaltungen und emotionalen Einstellungen (Zelger 2000, 1).[24] Mit den Arbeitsproben sollen diese Aspekte erfassbar gemacht werden. Die Arbeitsproben bilden die Überzeugungen und das Wissen der ProbandInnen zu einem fiktiven Fallbeispiel aus der supervisorischen Praxis ab. Die Daten beinhalten u.a. Aussagen über (vermutete) Ursachen für den dargestellten Problemfall und Wirkungen des Problems sowie von angedachten Interventionen. Mithilfe von GABEK/WinRelan sollen die Aussagen und Konzepte der ProbandInnen hinsichtlich ihrer Vernetzung untersucht und dargestellt werden, um aus der Stärke der Vernetzung Schlüsse auf die Konzeptkompetenz ziehen zu können.

Verfolgen von Entwicklung

Wird GABEK wiederholt angewendet, können auch Entwicklungen verfolgt werden (Zelger 2000, 1). Daher bietet sich das Verfahren an, um der Kompetenzentwicklung von angehenden SupervisorInnen nachzugehen. Untersucht wird Kompetenzentwicklung im

[24] Wie diese Vernetzung im Zuge der Datenauswertung zustande kommt, wird im Kapitel 3.3.2 ausführlich dargestellt.

vorliegenden Fall, indem Daten derselben Personengruppe, welche am Beginn und am Ende ihrer Supervisionsausbildung erhoben wurden, vergleichend analysiert werden. WinRelan bietet hierfür zahlreiche Möglichkeiten zur Auswertung der Daten und zur Darstellung der Ergebnisse. Der Hauptfokus wird nicht auf die Kompetenzentwicklung der jeweils einzelnen Subjekte gerichtet, sondern auf die Unterschiede in der Konzeptkompetenz der Personengruppe zu den zwei Erhebungszeitpunkten.

Qualitativ-quantitativer Ansatz

Was die Auswertung des qualitativ erhobenen Datenmaterials betrifft, bietet GABEK/WinRelan eine Kombination von qualitativen Elementen (interpretativer Zugang) und quantitativen Elementen (deskriptive Methoden, Clusteranalyse), was als sinnvolle Ergänzung angesehen wird. Es wird zum einen als bedeutsam erachtet, die Daten hinsichtlich gewisser Merkmale quantitativ auszuwerten, um dahingehend eventuelle Unterschiede bei den ProbandInnen zwischen den Erhebungszeitpunkten zu überprüfen. Zum anderen wird eine qualitative methodische Auseinandersetzung mit dem Material im Sinne eines verstehend interpretativen Zugangs verfolgt.

Aufgrund der hier geschilderten Aspekte wird GABEK/WinRelan als geeignetes Datenauswertungsverfahren gesehen. Da GABEK/WinRelan ein noch relativ wenig angewandtes Auswertungsverfahren darstellt, soll im nächsten Unterkapitel im Sinne der Nachvollziehbarkeit der Methode der Auswertungsprozess detailliert geschildert werden.

3.3.2 Auswertungsschritte

Zusammengefasst kann der semantisch-graphische Ansatz des Verfahrens GABEK/WinRelan folgendermaßen umschrieben werden: „…ausgehend von einer detaillierten Kodierung semantischer Schlüsselbegriffe (Deskriptionen, Bewertungen, Wechselwirkungsaussagen- und Vermutungen), gestützt über semantisch-syntaktische Regeln und über verschiedene Clusteranalysen“ werden „hierarchisch strukturierte Verdichtungen von sprachlichen Zusammenhängen und graphische Darstellungen von Wechselwirkungsbeziehungen“ erstellt (Andreatta & Kraler 2006, 10). Was hinter den hier genannten methodischen Auswertungsschritten steckt, soll verdeutlicht werden, indem die konkrete Vorgehensweise der Datenanalyse beschrieben wird. Beispiele zu den einzelnen Auswertungsschritten sollen das Vorgehen nachvollziehbar machen.

Abbildung 1 zeigt einen Überblick über die durchführbaren Auswertungsschritte und die Möglichkeiten der Ergebnisaufbereitung, die GABEK/WinRelan bietet. Der Inhalt der Grafik erschließt sich durch die weiteren Ausführungen zu den einzelnen Auswertungsschritten, weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen wird.

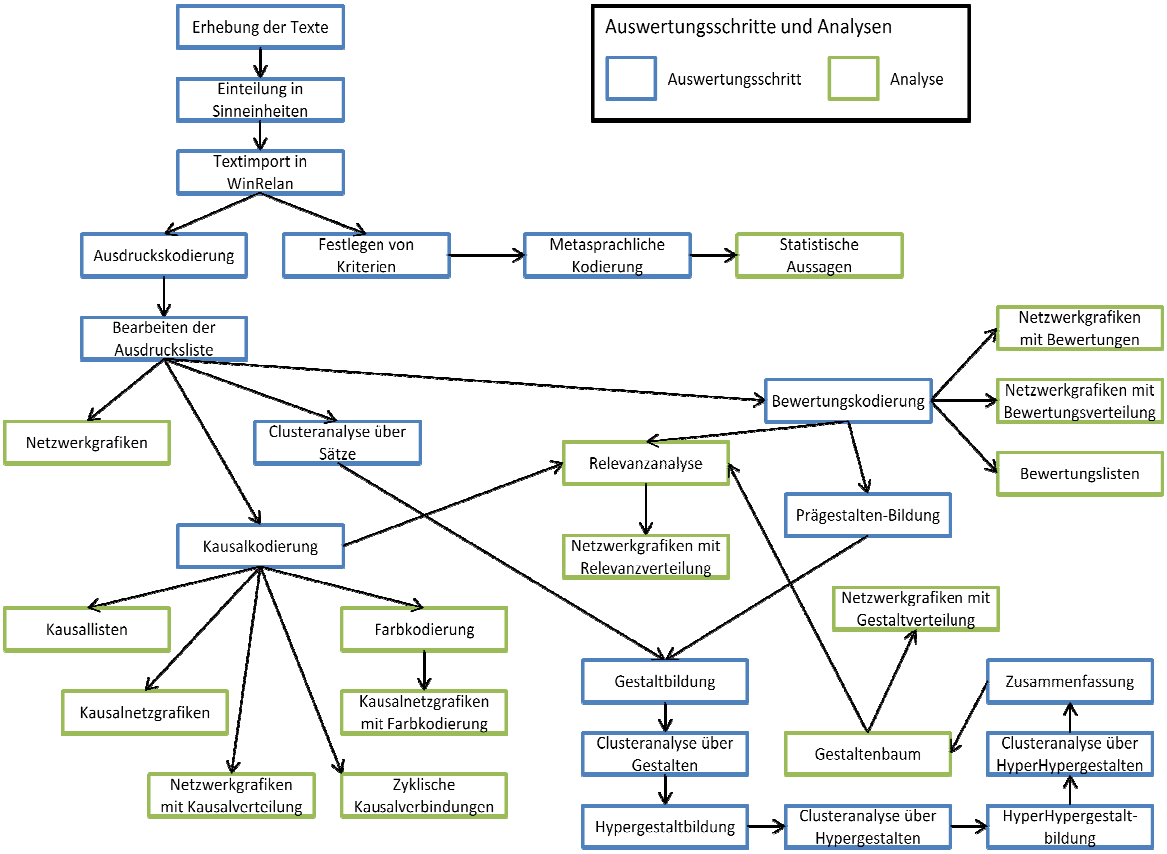


Abbildung 1: GABEK/WinRelan - Auswertungsschritte und Analysen[25]

Aufteilung der Daten in Sinneinheiten

Als Datenmaterial lagen von zwölf Personen je zwei Arbeitsproben vor. Eine wurde am Beginn und eine am Ende ihrer Supervisionsausbildung erhoben. Bevor mit der Datenauswertung begonnen werden konnte, wurden die vorliegenden Daten der ProbandInnen in Sinneinheiten aufgeteilt und als solche in das Programm WinRelan, wo die Sinneinheiten als „Sätze“ bezeichnet werden, importiert. Anhand der Satzbezeichnung lassen sich die Aussagen den ProbandInnen ganz einfach zuordnen, da jeder Testperson ein Buchstabe in der Satzbezeichnung zugeordnet ist (ProbandIn 01 = A, ProbandIn 02 = B,

[25] In Anlehnung an eine Abbildung aus dem Tutorial „Einführung in GABEK“, welches dem Autor als Lizenznehmer von Josef Zelger übermittelt wurde.

etc.). Die Nummerierung der einzelnen Sinneinheiten erfolgte aufsteigend je Person (A1, A2, A3, …, B1, B2, B3, …, C1, C2, C3, etc.).

Sinneinheiten werden von Zelger (2002, 22) definiert „als eine in sich verständliche semantische Einheit eines Textes, die wenigstens 3 höchstens 9 relevante lexikalische Begriffe enthält“. Daraus ergibt sich die Leitregel des Verfahrens GABEK, dass die Aufteilung in Sinneinheiten so erfolgen soll, dass je Sinneinheit mindestes drei und maximal neun Begriffe kodiert werden können. Die Untergrenze von drei kodierten Begriffen besteht, damit es zu einer entsprechenden Vernetzung der Sätze durch gemeinsame Knoten- bzw. Schlüsselbegriffe kommen kann. Die Obergrenze wird mit der eingeschränkten Informationsverarbeitungsfähigkeit des menschlichen Bewusstseins begründet. Wie man sehen wird, konnte diese Regel nicht immer erfüllt werden, was vermutlich auf die Form der Datenerhebung (diese brachte zum Teil sehr kurze schriftliche Beantwortungen von Fragen hervor) zurückzuführen ist. Teilweise konnten in Sinneinheiten nur ein oder zwei Begriffe kodiert werden[26], vereinzelt waren es aber auch mehr als neun. In den meisten Fällen stellte eine Antwort zu einer Frage eine Sinneinheit dar. Nur in einigen wenigen Fällen mussten zu lange Antworten in zwei oder mehr Sinneinheiten aufgeteilt werden, um nicht (viel) mehr als neun kodierte Begriffe in einer Sinneinheit zu haben.

Anhand der Arbeitsprobe des ersten Erhebungszeitpunktes von Proband 02 (=B) soll die Aufteilung in Sinneinheiten beispielhaft aufgezeigt werden. Die vorgelegten Fragen zu den Fallbeispielen sind in runde Klammern gesetzt. Nach der jeweils gewählten Sinneinheit steht in eckigen Klammern die Satzbezeichnung (Satz B1 beinhaltet bloß den Namen des Probanden und bleibt bei der Kodierung unberücksichtigt):

> (1. Welche Fragen würden Sie der Juristin stellen?) Bei welchen Klienten hat sie sich kompetent gefühlt? Und warum? Gibt es einen Zeitpunkt, den sie bemerkt hat, an dem es „gekippt“ ist? Wie sieht sie diese Person (Hr. Z.) als Mensch? [B2]
>
> (2. Welche Hypothesen haben Sie bezogen auf den Arbeitskonflikt?) Hypothese: Es gibt eine Störung auf der Beziehungsebene. [B3]

[26] Damit muss man sich laut Zelger (2002, 24) bei zu kurzen Antworten abfinden.

(3. Wie würden Sie die Arbeitsbeziehung zwischen der Juristin und dem Klienten beschreiben?) Gestörte Arbeitsbeziehung, in der Situation erscheint es, sie befinden sich in einer Sackgasse. [B4]

(4. Welche Lösungswege sehen Sie?) Verschiedene Möglichkeiten erarbeiten, um die Situation/Beziehung zu lockern für die Klienten, um dann eine Klärung herbeiführen zu können. Ressourcenorientierung, Perspektivenerweiterung. [B5]

(5. Welche gravierenden Hindernisse könnten einer Lösung entgegenstehen und wie könnten sie umschifft werden?) Hindernis: die Klientin möchte/kann nichts verändern. Herr Z. will/kann nichts verändern. [B6]

(6. Welche Ressourcen könnte die Juristin nützen?) Erfahrung mit anderen Klienten, Erfahrung aus persönlichem Bereich, Verweigerung mit Herrn Z. weiter zu arbeiten. [B7]

(7. Raum für Anmerkungen, Kommentare) Ich finde es schwierig, die Formulierungen so zu finden, dass sie sowohl informativ und möglichst eindeutig sind, als auch dem Fall damit gerecht zu werden in der Kürze der Zeit. Zu Entscheidung von Interventionen gehören für mich noch andere Infos dazu, z.B. Verhalten der Klienten,… [B8]

Nach dem Importieren der zu analysierenden Texte sind im Programm WinRelan mehrere Formen der Kodierung vorgesehen. Unter Kodierung wird die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien verstanden (Bortz & Döring 2006, 330). Bei der vorliegenden Untersuchung wurde der größte Teil des Kodiervorgangs der Daten der Zeitpunkte 1 und 2 nicht getrennt vorgenommen, sondern das gesamte Material wurde sozusagen weitgehend „gemeinsam“ kodiert.[27] Diese Vorgehensweise wurde gewählt, damit die Kodierung der Daten beider Zeitpunkte nach dem selben Schema abläuft. Dadurch sollte eine spätere Vergleichbarkeit der Daten gegeben sein. Im Folgenden werden die einzelnen Auswertungsschritte beschrieben.

Metasprachliche Kodierung

„Beim *metasprachlichen Kodieren* [werden] den Texten *Kriterien* zugeordnet“ (Zelger 2002, 32). Kriterien sind „Kategorien, die auf einzelne Texteinheiten zutreffen oder nicht

[27] Bei der metasprachlichen Kodierung, der Ausdruckskodierung, der Bewertungskodierung und der Kausalkodierung war das Material nicht aufgeteilt in Daten des Ausbildungsanfangs und Daten des Ausbildungsendes. Eine solche Aufteilung des Datenmaterials wurde erst für die Farbkodierung und die Gestalt- und Hypergestaltbildung vorgenommen.

zutreffen“ (ebd., 48). Bei der vorliegenden Untersuchung wurden die Kategorien auf induktive Weise gewonnen.[28] Dabei standen folgende Überlegungen im Vordergrund:

- Datenmaterial vergleichbar machen: Es soll möglich sein, die Daten nach gewissen Kriterien aufzuteilen, um Vergleiche anstellen zu können (z.B. zwischen Ausbildungsanfang und Ausbildungsende).
- Datenmaterial filterbar machen: Einzelne Kategorien sollen getrennt betrachtet werden können (z.B. Antworten zu einzelnen Fragen oder zu gleichen Themen), um einen detaillierteren Blick aufs Datenmaterial zu ermöglichen.
- Einfache statistische Aussagen tätigen können: Quantitative Aussagen zum Datenmaterial sollen die qualitative Inhaltsanalyse ergänzen (Gibt es in quantitativer Hinsicht Unterschiede zwischen den Daten der zwei Erhebungszeitpunkte?).

Alle Sinneinheiten wurden je nach Entsprechung schlussendlich folgenden Kategorien, bei denen es sich bis auf die Kategorie „Person“ ausschließlich um satzbezogene Kriterien handelt, zugeordnet:

Ebene	**Kategorie**	**Beschreibung**
Personenbezeichnung	Person	Zuordnung der Sinneinheiten zur Person, welcher die Textstelle zuordbar ist (Person 1, Person 2, etc.)
Erhebungszeitpunkt	Ausbildungsanfang	Sinneinheiten des Erhebungszeitpunktes 1
	Ausbildungsende	Sinneinheiten des Erhebungszeitpunktes 2
Fragen	Frage1_Fragen an Svd	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 1 sind
	Frage2_Arbeitskonflikt	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 2 sind
	Frage3_Arbeitsbeziehung	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 3 sind
	Frage4_Lösungswege	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 4 sind
	Frage5_Hindernisse/Hindernisse umschiffen	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 5 sind
	Frage6_Ressourcen	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 6 sind
	Frage7_Anmerkungen	Alle Sinneinheiten, die Antworten zu Frage 7 sind
Formulierung der Sinneinheit	stichwortartig	Sinneinheiten, die in Stichworten formuliert sind
	stichwortartig und satzhaft	Sinneinheiten, die sowohl stichwortartige Textstellen als auch satzhafte Textstellen aufweisen
	satzhaft	Sinneinheiten, die aus ganzen Sätzen oder fast ganzen Sätzen (satzartigen Phrasen) bestehen

[28] Bei der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien aus dem Material gewonnen. Im Gegensatz dazu steht die deduktive Kategorienbildung, bei der Kategorien theoriegeleitet erstellt und an das Material herangetragen werden (Bortz & Döring 2006, 330).

Wechselwirkungen	keine Kausalzusammenhänge	Sinneinheiten ohne Kausalzusammenhänge
	Kausalzusammenhänge	Sinneinheiten mit expliziten oder vermuteten Kausalzusammenhängen
Inhaltliche Ausrichtung	Sachebene[29]	Aussagen, welche sich auf einer rein sachlich-inhaltlichen Ebene bewegen, ohne Berücksichtigung emotionaler Aspekte
	Gefühls- und Beziehungsebene	Aussagen, welche Gefühle und Empfindungen der beteiligten Personen und deren Beziehung zum Thema haben
	Interventionen/methodisches Vorgehen	Aussagen, in denen Interventionsschritte und Lösungsansätze formuliert werden. Das können Eindrücke, Gedanken, Deutungen, Vorschläge und Fragen sein, die auf ein Verstehen oder eine Lösung der Problemlage hinauslaufen und eine Entwicklung ermöglichen sollen.
	Diagnostische Aussagen	Aussagen, die Problemlagen des Falls und Ressourcen, die zur Problemlösung beitragen könnten, benennen, erklären und/oder beschreiben
	Psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell	Aussagen, welche psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle für die Problemlage und mögliche Lösungswege beinhalten, d.h. es werden latente psychische Inhalte angesprochen oder es finden dabei psychoanalytisch geprägte Fachbegriffe Verwendung, wie etwa Widerstand, Spiegelung, Übertragung oder Gegenübertragung
	Rollenthematik	Aussagen, in denen Rollen der beteiligten Personen thematisiert werden
	Metapher	Zur Um- oder Beschreibung der Situation wird eine Metapher bzw. bildhafte Sprache verwendet.

Tabelle 3: Kategorien für die metasprachliche Kodierung

Beispielhaft soll anhand des Satzes D05 auf die Frage „Welche Lösungswege sehen Sie“ der metasprachliche Kodiervorgang dargestellt werden:

> Satz D05: „Thematisierung vorsichtig, Abklärung des Arbeitsauftrages [als Problem wurde zuvor eine narzisstische Kränkung genannt, A.K.]“: Folgende Kriterien wurden für diesen Satz als zutreffend kodiert (Anmerkungen in Klammer): Person 04 (=D), AusbildungsanfängerIn (=Zeitpunkt 1), Frage4_Lösungswege, stichwortartig, Kausalzusammenhänge (Durch behutsames Vorgehen wird es möglich, die narzisstische Kränkung zu verringern), Gefühls-/Beziehungsebene, Interventionen/methodisches Vorgehen, psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell.

[29] Die Grenzen zwischen Sachebene und Beziehungsebene verschwimmen teilweise. Eine Zuordnung zur Sachebene wurde dann vorgenommen, wenn bei Aussagen emotionale Aspekte der Beteiligten nicht erwähnt wurden, sondern eine Beschreibung in einer sehr sachlichen Weise erfolgte.

Die metasprachliche Kodierung war nicht immer einfach zu handhaben, weil die Zuordnung der Sätze zu den Kategorien hin und wieder nicht eindeutig war.

Ausdruckskodierung

Bei der auch als „Grundkodierung“ bezeichneten Ausdruckskodierung geht es darum, in den Sinneinheiten vorkommende lexikalische Begriffe, die für den Text bedeutsam sind, zu kodieren. Durch diese Grundkodierung entsteht eine Vernetzung der Sinneinheiten untereinander, wenn dieselben Begriffe in verschiedenen Sinneinheiten vorkommen. Man spricht dann von Schlüsselausdrücken. „D.h. wir können durch eine Kodierung von Schlüsselbegriffen mögliche Beziehungen zwischen Sätzen erkennen. Wir bilden also durch die Markierung der Schlüsselbegriffe ein Beziehungsgefüge oder auch ein Netz, in dem jene Sätze zusammenhängen, die gemeinsame Begriffe enthalten“ (Zelger 2002, 30). Folgende zwei Beispiele zeigen Sinneinheiten mit den dazu kodierten Ausdrücken:

Satz[30]	**Ausdrücke**
D14: Z. braucht M. zur Gefühlsentäußerung, „Wenn Berater es nicht schafft, konnte ich es auch nicht schaffen“ („innere“ Entschuldigung).	• Klient Abhängigkeit vom Berater • Entäußerung der Gefühle • **innere Entschuldigung** • Kultur • PR-Bereich • Kulturdifferenz • **Gefühle des Klienten** • **Inkompetenz**
F09: Der Klient ist nicht selbst aktiv und appelliert ständig an die Beraterin, zu helfen, lehnt aber die Angebote ab. Die Beraterin übernimmt keine Führung [Rolle, A.K.] aus diesem Dilemma [Beratungssituation verfahren, A.K.]. Der Klient fühlt sich wohl und bekommt durch die erfolglosen Vorschläge Bestärkung [innere Entschuldigung, A.K.], die Situation sei nicht von ihm verschuldet (zu kompliziert).	• Klient Passivität • Klient schiebt Verantwortung ab • Klient Verweigerung Hilfsangebot • Führung • Beratungssituation • verfahren • **innere Entschuldigung** • Fall komplizierter • **Inkompetenz** • Berater führt nicht • **Gefühle des Klienten** • Rollen

Tabelle 4: Beispiele für die Ausdruckskodierung

[30] Die in eckiger Klammer stehenden Anmerkungen wurden von mir hinzugefügt, um auf synonyme Begrifflichkeiten hinzuweisen. Bei den fett gedruckten Ausdrücken handelt es sich um die Knoten- bzw. Schlüsselausdrücke dieser beiden Sätze.

Um eine stärkere Vernetzung zu gewährleisten, wurde insbesondere darauf geachtet, Synonyme zu vermeiden. Dabei wurde ein großzügiger Interpretationsspielraum bei der Synonymsetzung gewählt. In den beiden Beispielsätzen geht es etwa um die Gefühlslage des Klienten, was mit „Gefühle des Klienten“ kodiert wurde, und um „Inkompetenz“ (D14: „Wenn es der Berater nicht schafft“; F09: „erfolglose Vorschläge“). Weiters wurde der im Satz F09 vorkommende Ausdruck „der Klient bekommt durch die erfolglosen Vorschläge Bestärkung“ als Synonym zu dem in Satz D14 vorkommenden Ausdruck „innere Entschuldigung“ interpretiert und somit in beiden Fällen als „innere Entschuldigung“ kodiert. Schließlich sind die beiden Sätze durch diese drei Knoten- bzw. Schlüsselausdrücke vernetzt.

Satz F09 ist zudem ein Beispiel für eine Sinneinheit mit mehr als neun kodierten Ausdrücken, hier finden sich gleich zwölf. Diese hohe Anzahl an Ausdrücken hat sich u.a. im Verlauf der späteren Kodierungsschritte ergeben. So sind z.B. im Zuge der Kausalkodierung (siehe unten) neue Ausdrücke hinzugekommen, welche die Kausalannahmen in verständlicherer Weise ausdrücken (z.B.: „Berater führt nicht“ als konkretere Ergänzung zu „Führung“). Auf eine Aufteilung des Satzes F09 in zwei Sinneinheiten wurde jedoch verzichtet, damit eventuelle Kausalzusammenhänge nicht verloren gehen.

Bewertungskodierung

Während bei anderen Studien mit GABEK Meinungen von ProbandInnen zu gewissen Sachverhalten, Themen, etc. untersucht wurden – beispielsweise die Ansichten von Angestellten zu unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen – und dort explizite Bewertungen im Textmaterial vorzufinden waren, kamen bei den auf die Erfassung von Kompetenz abzielenden Arbeitsproben Bewertungen im Sinne von „das ist gut – das ist schlecht“ nicht zum Ausdruck. Diese Unterschiedlichkeit des Materials wurde zum Anlass genommen, die Bewertungskodierung an das vorhandene Datenmaterial, konkret an die Inhalte der Arbeitsproben, anzupassen. Eine Adaption der Bewertungskodierung wurde dahingehend vorgenommen, als der Grundgedanke bei der von mir durchgeführten Bewertungskodierung folgender war: Es sollten jene Ausdrücke, die sich im Rahmen von Lösungsansätzen bewegen und für die Problemlösung positive Aspekte behandeln von

jenen unterschieden werden, die das Problem des Falls, Problemursachen oder problematische Aspekte beschreiben.

Ein GABEK-Leitsatz ist, dass die Bewertung von Ausdrücken immer aus Sicht der befragten Person erfolgen soll. Bei der Auswertung des vorhandenen Datenmaterials beruhte die Bewertungskodierung selten auf expliziten Bewertungen, weil solche im Textmaterial kaum vorzufinden waren. Großteils musste aufgrund des Inhalts der gestellten Fragen (Arbeitskonflikt, Hindernisse, Ressourcen, Lösungsansätze, etc.) auf die Richtung der Bewertung geschlossen werden. Mit „+“ wurden all jene Aspekte kodiert, die von den ProbandInnen als wichtig für die Problembearbeitung und -lösung genannt werden. Dazu zählen neben konkreten Lösungsansätzen und Ressourcen auch angesprochene Themen, bei denen vermutet werden kann, dass durch diese Thematisierung zur Problemlösung beigetragen werden kann. Gerade bei den Antworten zu Frage 1 („Welche Fragen würden Sie der Juristin stellen?) konnte zumeist nur so auf eine Bewertung geschlossen werden. Mit „–“ werden jene Aspekte kodiert, die von den ProbandInnen als Problemursache bzw. als problematische und problematisierende Aspekte genannt werden, aber auch negative Gefühle, die von den ProbandInnen bei den fiktiven Personen des Fallbeispiels vermutet werden. Neben den Ausführungen zu den Hypothesen über den Arbeitskonflikt und die Probleme in der Arbeitsbeziehung zählen zu den negativen Bewertungen auch die genannten Hindernisse für die Problemlösung. Schließlich wurden mit „0“ jene Aspekte kodiert, die als wichtig erachtet werden, aber weder den positiven noch den negativen Bewertungen zuordbar waren. Es wurden damit etwa negierte Lösungs- oder Problemansätze kodiert, beispielsweise wenn gesagt wird, dass Inkompetenz *nicht* das Problem ist. Die zwei Beispiele in Tabelle 5 sollen Einblick in die Bewertungskodierung geben:

Satz	**Ausdrücke**	**+**	**0**	**-**
B05 (Frage: Welche Lösungswege sehen Sie?): Verschiedene Möglichkeiten erarbeiten, um die Situation/Beziehung zu lockern für die Klientin, um dann eine Klärung herbeiführen zu können. Ressourcenorientierung, Perspektivenerweiterung.	• Veränderungsmöglichkeiten erarbeiten	✓		
	• Arbeitsbeziehung			✓
	• Klärung	✓		
	• Ressourcenorientierung	✓		

	• Perspektivenerweiterung	✓		
	• Beratungssituation			✓
Satz	**Ausdrücke**	**+**	**0**	**-**
J10 (Frage: Welche Hypothesen haben Sie bezogen auf den Arbeitskonflikt): Herr Z. will nicht wirklilch seine finanzielle Situation ändern. Vielleicht hat sich Herr Z. in Frau M. verliebt? Dass Frau M. scheinbar keine passenden Strategien entwickeln kann, hat nichts mit ihrer Professionalität zu tun.	• Klient verliebt in Supervisandin			✓
	• Inkompetenz		✓	
	• scheinbar			
	• Klient Verweigerung Veränderung			✓
	• Professionalität			

Tabelle 5: Beispiele für die Bewertungskodierung

Bei Satz B05 werden die Ausdrücke „Veränderungsmöglichkeiten erarbeiten“, „Klärung“, „Ressourcenorientierung“ und „Perspektivenerweiterung“ als Aspekte der Problemlösung erwähnt und daher mit „+“ kodiert. Die „Arbeitsbeziehung“ und die „Beratungssituation“ werden hingegen als problematisch beurteilt und daher mit „-“ kodiert. In Satz J10 kommen zwei mögliche Problemursachen zum Ausdruck: Erstens, dass sich der Klient in die Juristin verliebt hat und zweitens, dass der Klient Veränderungen verweigert. Die genannte Inkompetenz der Juristin („Dass Frau M. … keine passenden Strategien entwickeln kann…“) wird jedoch als Problemursache ausgeschlossen und daher mit „0“ kodiert.

Kausalkodierung

Bei der Kausalkodierung geht es darum, in den einzelnen Sinneinheiten enthaltene Kausalannahmen, das sind „Meinungen über Wirkungszusammenhänge“, zu kodieren (Zelger 2002, 140), also Aussagen über den Einfluss einer Variable auf eine andere. Explizite Kausalaussagen waren bei den knapp gehaltenen Antworten kaum ausmachbar. Um trotzdem (kausalen) Zusammenhängen im Textmaterial nachgehen und so das Wirkungsgefüge der Aussagen untersuchen zu können, wurde ebenso wie bei der Bewertungskodierung die Vorgehensweise bei der Kausalkodierung etwas adaptiert, indem zumeist auf interpretative Weise auf Kausalzusammenhänge geschlossen wurde.

Im Programm WinRelan wird bei der Kausalkodierung zweierlei festgehalten: Zum einen, ob es sich um eine steigernde (verstärkende) oder vermindernde Wirkung einer Variable auf eine andere handelt bzw. ob durch eine Variable eine andere zustandekommt (was mit „+“ oder „–“ gekennzeichnet wird) und zum anderen, wie diese Beziehung zwischen Kausalvariablen von den ProbandInnen beurteilt wird, ob sie also als günstig, ungünstig oder neutral bewertet wird (was in den Farben grün, rot und blau gekennzeichnet wird) (Zelger 2002, 142f). Bei der vorliegenden Untersuchung wurden jene Wirkungszusammenhänge als günstig kodiert, die in Richtung Problemlösung gehen und als ungünstig wurden jene Wirkungszusammenhänge gewertet, die mit Problemerläuterungen zu tun haben. Neutrale Zusammenhänge sind jene, die nicht klar zuordbar sind, bei denen also nicht deutlich genug hervorgeht, wie die ProbandInnen die Einflüsse einschätzen.

Da in den Sinneinheiten nur selten Kausalbeziehungen explizit zum Ausdruck kamen, wurde auf diese geschlossen, wie mit folgendem Beispiel (Tabelle 6) dargestellt werden soll. Zur Erläuterung werden auch die interpretativ erschlossenen Kausalzusammenhänge in ausformulierter Form angeführt. Die Ausformulierung der Kausalzusammenhänge wurde im Zuge der Auswertung vom Autor vorgenommen.

Satz	**Kausalbeziehungen**							
		A	B	C	D	E	F	G
E10 (Frage: Welche Hypothesen haben Sie bezogen auf den Arbeitskonflikt?): Frau M. fühlt sich verantwortlich für die Bewältigung bzw. Umsetzung der Umschuldung. Herr Z. überträgt auf sie seinen Ärger, Frust, um sich nicht mit den eigenen „Fehlern“, die seine Verschuldung bewirkt haben, auseinandersetzen zu müssen.	A Gefühle des Beraters		+					
	B Berater übernimmt Verantwortung							
	C Übertragung	+			–	–	–	–
	D Gefühle des Klienten							
	E Ärger							
	F Frust							
	G kein Schwächeeingeständnis			+				

Kausalbeziehungen	**Ausformulierung der Kausalbeziehungen**
A → +B	Die Gefühlslage der Beraterin bringt sie dazu, die Verantwortung zu übernehmen.
C → +A / C → –E / C → –F	Durch Übertragungsprozesse kommt es zu mehr negativen Gefühlen bei der Beraterin, und die Ärger- und Frustgefühle des Klienten werden entkräftet.
C → –D	Durch die Übertragungsprozesse werden die negativen Gefühle des Klienten weniger intensiv.

G → +C / C → –G [31]	Um sich Fehler/Schwächen nicht eingestehen zu müssen, kommt es zur Übertragung. Diese trägt rückwirkend dazu bei, dass es zu keinem Schwächeeingeständnis kommen braucht.

Tabelle 6: Beispiel 1 für die Kausalkodierung

Anhand eines zweiten Beispiels (Tabelle 7) soll die Unterscheidung zwischen ungünstigen und günstigen Kausaleinflüssen aufgezeigt werden:

Satz	**Kausalbeziehungen**						
		A	B	C	D	E	F
M13 (Frage: Welche gravierenden Hindernisse könnten einer Lösung entgegenstehen und wie können sie umschifft werden?): Der Klient kann nicht sehen, dass es [die Problemlösung, A.K.] seine Verantwortung ist, er will diese bei der Beraterin ablegen – es könnte zum Boykott führen. Die Beraterin könnte in kleinen Schritten arbeiten und nur eine der vielen Möglichkeiten in den Vordergrund stellen, ihn dabei partizipieren lassen.	A fehlende Erkenntnis		+				
	B Klient schiebt Verantwortung ab						+
	C behutsames Vorgehen						–
	D Klient Beteiligung						–
	E Konzentration auf eine Möglichkeit						–
	F Klient Verweigerung Veränderung						

Kausalbeziehungen	**Ausformulierung der Kausalbeziehungen**
A → +B	Aufgrund fehlender Erkenntnis schiebt der Klient weiterhin die Verantwortung ab.
B → +F	Das Abschieben der Verantwortung könnte aber „zum Boykott führen“, also zu einer Verweigerung von Veränderungen.
C → –F / D → –F / E → –F	Durch ein behutsames Vorgehen, die Konzentration auf eine Möglichkeit und eine Beteiligung des Klienten kann die Verweigerung zur Veränderung verringert werden.

Tabelle 7: Beispiel 2 für die Kausalkodierung

Im Anschluss an die Kausalkodierung wurde das Datenmaterial nach dem Kriterium „Erhebungszeitpunkt“ aufgeteilt, d.h. in Daten vom Ausbildungsanfang und Daten vom Ausbildungsende, denn in Hinblick auf den anzustellenden Prä-Post-Vergleich mussten die abschließenden Auswertungsschritte (Gestalt- und Hypergestaltbildung) für die Daten der beiden Erhebungszeitpunkte getrennt vorgenommen werden.

[31] Hier wurden zwei Kausalbeziehungen (blau) als „neutral“ gewertet, weil die für den Beratungsprozess zwar negativen Kausalzusammenhänge für den Klienten doch einen positiven Effekt haben.

Gestaltbildung und Hypergestaltbildung

Um die in den Arbeitsproben erstellten Fallkonzepte und die darin geäußerten Meinungen, Hypothesen und Handlungspläne zu verstehen, werden in einem weiteren Auswertungsschritt aus der verbalen Datenbasis Textgruppen gebildet (vgl. Zelger 2007, 6). Zusammenhängende Sätze sollen dabei zu sinnvollen, konsistenten Textgruppen zusammengefasst werden, die im Idealfall aus drei bis neun Sätzen bestehen. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde dieser als Gestaltbildung bezeichnete Auswertungsschritt, wie bereits erwähnt, für die Daten der Erhebungszeitpunkte „Ausbildungsanfang“ und „Ausbildungsende“ getrennt voneinander durchgeführt, um später die Ergebnisse vergleichen und gegebenenfalls Unterschiede aufdecken zu können.

Als Hilfsmittel für die Gestaltbildung dient die „Clusteranalyse über Sätze“. Alle Sätze der gesamten Datenbasis werden dabei automatisch in Satzgruppen unterteilt, sodass „die Sätze einer Satzgruppe intern möglichst eng über gemeinsame Ausdrücke zusammenhängen und die Satzgruppen untereinander weitgehend voneinander unterscheidbar sind“ (Zelger 2002, 102). Insgesamt ergab die Clusteranalyse des Datenmaterials vom Ausbildungsende 14 Satzgruppen, bei den Daten vom Ausbildungsanfang ergaben sich 13 Gruppen. Die Satzgruppen setzten sich aus zwei bis neun Sätzen zusammen.

Als Beispiel für eine mittels Clusteranalyse über Sätze erstellte Satzgruppe dient die Satzgruppe 5 der Daten vom Ausbildungsende. Diese Satzgruppe setzt sich aus folgenden Textstellen zusammen:

Satz	Text
A09	[Arbeitsbeziehung, A.K.] Sie arbeitet, er verweigert
C10	[Arbeitsbeziehung, A.K.] Schwierig. Es liest sich wie eine Beratung. Ratschläge sind hier verkehrt. Frau M. ackert sich ab.
L12	[Arbeitsbeziehung, A.K.] Beratung, in der nur die Juristin arbeitet.
M11	Die Arbeitsbeziehung erinnert mich an einen Mutter-Sohn-Konflikt. Die nährende Mutter, die stets gibt und ein junger Mensch, der keine Verantwortung übernehmen möchte.
B12	Frau M. bemüht sich und ist aktiv ohne zu hinterfragen, ob es das ist, was sein Klient braucht. Herr Z. lässt sich „bedienen“.
J11	Der Klient lässt die Juristin für sich arbeiten ohne selber aktiv zu werden. Er will versorgt werden.
F08	Warum erarbeiten Sie immer wieder neue Lösungen? Erleben sie den Klienten als aktiv und motiviert? Was ist aus Ihrer Sicht das größte Problem des Klienten?

Tabelle 8: Satzgruppe 5/Zeitpunkt 2 als Beispiel für die Clusteranalyse über Sätze

Dieses Beispiel zeigt, dass durch die automatische Clusteranalyse inhaltlich ähnliche Sätze bereits relativ passend zu Gruppen zusammengefasst werden. Die Gruppen-Wort-Liste (Tabelle 9) gibt die Anzahl der in dieser sogenannten Pregestaltgruppe vorkommenden Ausdrücke an. In der Gruppe 5 kam der Ausdruck „aktiver Berater“ in allen enthaltenen Sätzen vor. Am zweithäufigsten wurde der Ausdruck „Arbeitsbeziehung“ kodiert.

Gruppe	Anzahl	Ausdruck
Gr05	7	Aktiver Berater
	4	Arbeitsbeziehung
	3	Klient schiebt Verantwortung ab
	2	Klient Passivität

Tabelle 9: Gruppen-Wort-Liste der Satzgruppe 5/Zeitpunkt 2

Ausgehend von den automatisch erstellten Satzgruppen werden in einem weiteren Schritt sprachliche Gestalten gebildet. Bei dieser Umgestaltung von Clustern in Gestalten werden inhaltlich oder logisch nicht zur Satzgruppe passende Sätze vom Bearbeiter aus der Satzgruppe gelöscht und sinnvolle und kohärente Textgruppen gebildet.

Gemäß dem Verfahren GABEK gilt es bei der Bildung sprachlicher Gestalten gewisse Regeln zu beachten (Zelger 2007, 16). Zu den *Regeln der formalen linguistischen Struktur* gehören die sogenannten Vernetzungs- und Differenzierungsregeln, die z.B. die Zahl der kodierten Ausdrücke in den einzelnen Sätzen der Satzgruppe (drei bis neun Ausdrücke), die Größe der Satzgruppe (drei bis neun Sätze), die notwendige Vernetzung zwischen den Sätzen durch Knotenausdrücke[32] oder das „Verbot“ von Satzredundanzen bestimmen sowie auch die Form der schriftlichen Zusammenfassung der Textgruppe (alle Knotenausdrücke müssen enthalten sein) regeln (Zelger 2007, 16-22). In der Praxis kommt es immer wieder vor, dass diese Formregeln aus inhaltlichen Gründen oder im Sinne von Kompromissen nur teilweise erfüllt werden. „Wenn eine Textgruppe zwar eine Vernetzungs- oder Differenzierungsregel verletzt aber doch inhaltlich sinnvoll ist und so einen einheitlichen zusammenhängenden Gedanken zum Ausdruck bringt, so ist immer zugunsten der Semantik zu entscheiden“ (ebd., 22). In solchen Fällen spricht man dann jedoch von einer „schwachen Gestalt“ oder Pregestalt (ebd., 72).

[32] Knotenausdrücke, auch Schlüsselausdrücke genannt, sind jene Ausdrücke, die in zumindest zwei Sätzen einer Gestalt vorkommen.

Neben den Formregeln gilt es vor allem *semantische Regeln*[33] zu befolgen (ebd., 22-24): Die semantischen Regeln setzen bereits bei der Grundkodierung an, bei der den Schlüsselbegriffen lexikalische Begriffe entsprechen, die für den Text bedeutsam sind. Weitere semantische Regeln sind die Konsistenz des Begriffsnetzes (die Schlüsselbegriffe einer Textgruppe enthalten keine Synonyme oder Homonyme[34]), die Konsistenz der Textgruppe (Widerspruchsfreiheit der Aussagen einer Textgruppe), empirische Interpretierbarkeit und die semantische Ableitungsrichtigkeit der Zusammenfassungen. Letzteres bedeutet, dass „in einer Situation, in der die Aussagen der Textgruppe wahr sind (oder die Normen und Werturteile gültig) … auch deren Zusammenfassung wahr (gültig) sein“ muss (ebd., 24). Schließlich kommt noch eine *pragmatische Regel der Gestaltbildung* zur Anwendung, die besagt, dass die Textgruppenzusammenfassung „für wenigstens eine Person P, zu einem Zeitpunkt t und in einer Situation S … als Erklärungs-, Orientierungs- oder Handlungsmuster“ anwendbar sein muss (ebd., 24).

Anhand der Gestalt „Übertragung_Gegenübertragung“ soll der Vorgang der Gestaltbildung beispielhaft geschildert werden. Grundlage für die Bildung dieser Gestalt war folgende Pregestaltgruppe der Clusteranalyse, die jedoch in dieser Form die Gestaltregeln nicht erfüllte und daher einer Umgestaltung bedurfte:

Satz	**Text**
C09	Übertragung Gegenübertragung. Herr Z. ist überfordert, ratlos und agiert wahrscheinlich sehr kompliziert im beruflichen Kontext. Vorschläge sind keine gute Intervention, aber die „Einfachheit“ ist genau seine Lösung, bei Vorschlägen aber schwierig anzunehmen.
E11	Frau M. „überschreitet“ ihre Kompetenzen, indem sie sich mit Herrn Zs. Ärger und dgl. beschäftigt.
K11	Es findet eine Übertragung statt, die Veränderung behindert. Die Situation macht für den Kunden einen Sinn. Veränderung wird abgewehrt.
K12	Die Gegenübertragung lähmt Frau M., siehe Antwort zu Frage 2 [Übertragung, Veränderung behindert, A.K.]

Tabelle 10: Satzgruppe 11/Zeitpunkt 2, erstellt mit Clusteranalyse über Sätze

[33] Semantik bezeichnet die Bedeutungslehre.
[34] Homonyme sind gleich lautende Wörter mit verschiedenen Bedeutungen.

Gruppe	Anzahl	Ausdruck
Gr11	4	Übertragung
	3	Gegenübertragung
	2	Veränderung behindert

Tabelle 11: Gruppen-Wort-Liste der Satzgruppe 11/Zeitpunkt 2

Mittels verschiedener, durch das Programm WinRelan zur Verfügung gestellter Methoden wurde die Pregestaltgruppe 11 schließlich um weniger passende Sätze „erleichtert“ und um weitere inhaltlich passende Sätze ergänzt, bis die Gestaltregeln (weitgehend) erfüllt waren. Die endgültige sprachliche Gestalt „Übertragung_Gegenübertragung“ weist folgende Struktur auf:

Gestalttext:

In der Schuldnerberatung kommt es zu Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen. Der Klient überträgt seine Gefühle (z.B. Ärger und Ohnmacht) auf die Juristin, was sich darin zeigt, dass in ihr ähnliche Gefühle aufkommen. Die Übertragung hat hier eine Abwehrfunktion. Durch diese Prozesse wird Veränderung behindert.

Schlüsselausdrücke:

Übertragung
Gefühle_d_Klienten
Gegenübertragung
Abwehr
Ohnmacht
Gefühle_d_Beraters
Veränderung_behindert
Ärger

6			4	4	3	3	2	2	2	2
5		E10	Übertragung	Gefühle_d_Klienten		Abwehr		Gefühle_d_Beraters		Ärger
4		E11	Übertragung	Gefühle_d_Klienten	Gegenübertragung					Ärger
3		K11	Übertragung			Abwehr			Veränderung_behindert	
3		K12	Übertragung		Gegenübertragung				Veränderung_behindert	
3		D12		Gefühle_d_Klienten		Abwehr	Ohnmacht			
4	R	D13		Gefühle_d_Klienten	Gegenübertragung		Ohnmacht	Gefühle_d_Beraters		

Abbildung 2: Gestalt „Übertragung_Gegenübertragung“ (Bildausschnitt aus dem Programm WinRelan)

Der Gestalttext stellt eine Zusammenfassung der sechs zur Gestalt gehörenden Sätze (E10, E11, K11, K12, D12 und D13) dar. Unter „Schlüsselausdrücke“ sind die Knotenausdrücke der Gestalt angeführt. Das sind jene Ausdrücke, die in den einzelnen Sätzen zumindest zweifach vorkommen. Diese Knotenausdrücke müssen sich im Gestalttext wiederfinden. Anhand der unteren Tabelle lassen sich u.a. einige Gestaltregeln überprüfen (siehe rote Markierungen). So muss die Gestalt aus mindestens drei Sätzen bestehen und soll maximal neun Sätze enthalten (1). Jeder Satz soll zumindest drei Knotenbegriffe enthalten und mit mindestens zwei weiteren Sätzen vernetzt sein (2). Das „R“ (3) zeigt an, dass es sich bei D13 um eine Gestaltredundanz handelt, d.h. dass dieser Satz auch in zumindest einer anderen Gestalt enthalten ist. Eine Überschneidung von Gestalten ist

erlaubt, die Redundanz darf aber nicht zu groß sein[35]. Bei der Gestalt „Übertragung_Gegenübertragung“ wurde eine Gestaltredundanz in Kauf genommen, weil erst durch Hinzufügen des Satzes D13 die als bedeutend empfundenen Aspekte „Ohnmacht“ und „Gefühle des Beraters“ zu Schlüsselbegriffen der Gestalt werden.

Die Bildung von Gestalten war abgeschlossen, als es nicht mehr möglich war, weitere sprachliche Gestalten ausfindig zu machen. Als abschließender Auswertungsschritt wurde danach versucht, analog zur Gestaltbildung *Hypergestalten* zu bilden, womit eine weitere Reduktion der Komplexität einhergeht. Während sich Gestalten aus den originalen Textstellen zusammensetzen, bestehen Hypergestalten aus den zuvor gebildeten Gestalten. Wieder finden die Regeln der Gestaltbildung Anwendung. Da bei dieser Studie aufgrund der vergleichsweise geringen Datenmenge relativ wenige Gestalten gebildet werden konnten, fiel dementsprechend auch die Zahl der Hypergestalten klein aus. Die Gestalt- und Hypergestaltbildung stellte den letzten Auswertungsschritt des Verfahrens GABEK/WinRelan dar.

3.4 Bestehende Untersuchungen mit Arbeitsproben und GABEK/WinRelan im Bereich der Ausbildungsforschung

Die in dieser Diplomarbeit verwendeten Methoden kamen in derselben Kombination bei zwei Studien im Bereich der Ausbildungsforschung zum Einsatz. Diese beiden Untersuchungen aus der Psychotherapieausbildungsforschung und der Coachingausbildungsforschung sollen kurz vorgestellt werden, um zum einen Erkenntnismöglichkeiten dieser Methoden aufzuzeigen. Zum anderen besitzen die Ergebnisse auch für die vorliegende Arbeit Relevanz, da es sich bei Psychotherapie und Coaching um Nachbarformate von Supervision handelt und in den Studien ebenfalls Kompetenzen untersucht wurden.

[35] Ein kleines „r“ in der Tabelle würde einen Hinweis auf Satzredundanzen innerhalb der Gruppe darstellen. Redundante Sätze weisen dieselben Schlüsselbegriffe wie ein anderer Satz der Gruppe auf und bringen daher u.U. keine neuen Aspekte in die Gestalt ein. Solche Redundanzen sind zwar grundsätzlich zu vermeiden, kommt eine Gestalt aber nur durch redundante Sätze, die inhaltlich gut zur Gruppe passen, zustande, können diese in der Gruppe belassen werden.

3.4.1 Evaluation der Effektivität von Psychotherapieausbildungen

Im Bereich der Ausbildungsforschung fand GABEK/WinRelan erstmals Anwendung bei Andreatta und Kraler (2006). Mithilfe dieser computergestützten qualitativen Analysemethode zielten sie auf die Evaluation der Effektivität von Psychotherapieausbildungen ab, indem eine Gruppe von erfolgreichen AbsolventInnen eines Psychotherapie-Ausbildungslehrgangs mit AusbildungsanfängerInnen „hinsichtlich ihrer Konzeptbildung, klinischen Formulierung, sowie ätiologischer Hypothesen verglichen“ wurde (ebd., 9). Zu analysierendes Datenmaterial waren schriftliche Bearbeitungen eines klinischen Falls. Als zentrale Ergebnisse ihrer Pilotstudie nennen Andreatta und Kraler, dass die Fallbearbeitungen der FinalistInnen nicht nur eine stärkere Ausdifferenzierung haben (ebd., 5), sondern auch „quantitativ reichhaltiger, sprachlich kohärenter, integrativer und fachlicher“ ausfallen und „die genannten Items einen höheren internen Vernetzungsgrad haben“ (ebd., 11). Bei den Wechselwirkungsnetzen[36] zeigte sich eine signifikante Tendenz von linearen zu zirkulären Strukturen (ebd.): AusbildungsanfängerInnen haben zwar komplexe, allerdings schwach vernetzte Fallkonzepte, während AusbildungsfinalistInnen komplexe sowie stark vernetzte Konzepte darlegten (ebd., 20).

3.4.2 Kompetenzerweiterung in der Coachingausbildung

Drexler und Möller (2009) versuchten im Bereich der Coachingausbildungsforschung mit dem sogenannten Innsbrucker Modell „Bildungsprozesse sowohl quantitativ als auch qualitativ zu erfassen“ (384). Ihre Studie zielte darauf ab, die Kompetenzerweiterung der TeilnehmerInnen der ersten Coachingausbildung an der Universität Innsbruck forschungsbegleitend zu untersuchen. Mit unterschiedlichen Methoden wurden zu mehreren Messzeitpunkten (von Beginn bis Ende der Ausbildung) Erhebungen durchgeführt (ebd., 386). Arbeitsproben in Form einer Fallbeschreibung mit spezifischen Fragestellungen – wie sie auch bei der vorliegenden Diplomarbeit verwendet werden – sind eines der verwendeten Datenerhebungsverfahren. Erfasst wurden damit „Veränderungen bei den Personen während der Ausbildung in Bezug auf Komplexität und Differenziertheit in der Fallkonzeption“ (ebd., 388). Als Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Fallana-

[36] Wechselwirkungsnetze sind im Programm WinRelan eine graphische Darstellungsform von im schriftlichen Datenmaterial enthaltenen bzw. kodierten Wechselwirkungszusammenhängen.

lysen mit GABEK/WinRelan stellten Drexler und Möller Verbesserungen in folgenden coachingrelevanten Qualifikationen fest: die Fähigkeit, Fälle zu analysieren, die Fähigkeit, Hypothesen zu bilden und die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Diese Ergebnisse werden als Indiz dafür gesehen, dass die Vermittlung von coachingspezifischem Fachwissen in der Ausbildung gelungen ist (ebd., 393).

4. Ergebnisse der Untersuchung

Mit der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit – „Inwiefern unterscheiden sich angehende SupervisorInnen hinsichtlich ihrer Konzeptkompetenz am Beginn und am Ende ihrer Supervisionsausbildung?“ – wird die Entwicklung von Konzeptkompetenz im Zuge der Supervisionsausbildung ins Blickfeld gerückt. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Prä-Post-Vergleich angestellt. Hierfür wurden jene Arbeitsproben, welche die ProbandInnen am Beginn ihrer Supervisionsausbildung angefertigt haben (Termin 1 bzw. T1), mit jenen Arbeitsproben verglichen, die am Ende ihrer Ausbildung erhoben wurden (Termin 2 bzw. T2).

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der computergestützten qualitativ-quantitativen Datenauswertung mittels GABEK/WinRelan (siehe 3.3) dargestellt und erläutert. Das verwendete Auswertungsverfahren zielte nicht darauf ab, mithilfe objektiver Beurteilungsmaßstäbe zu bewerten, ob die ProbandInnen „richtige“ oder „falsche“ Antworten gegeben haben, sondern es wurde Unterschieden zwischen den Daten der zwei Erhebungen hinsichtlich des Umfangs, der Komplexität, der Differenziertheit, der Struktur und der Inhalte nachgegangen. Den Beginn der Ergebnisdarstellung bildet eine quantitative Betrachtung der Arbeitsproben, wobei auf den Umfang der Arbeitsproben (4.1), auf die Gesamtstatistik der Computeranalyse (4.2) und auf Häufigkeiten von Kategorien (4.3) eingegangen wird. Bei der Bearbeitung der Fragen zum Fallbeispiel hatten die ProbandInnen freie Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Es wurden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, sondern es stand den ProbandInnen frei, ihre eigenen Überlegungen zu diesem Fall zu formulieren, weshalb anschließend die besonders relevanten Variablen sowie die inhaltlichen Schwerpunkte und Besonderheiten, die die Arbeitsproben aufweisen, beleuchtet werden (4.4). Mit einer Auswahl von Netzwerkgrafiken und Kausalnetzgrafiken werden zudem Unterschiede zwischen den Arbeitsproben der beiden Erhebungen in Bezug auf eine gefühls- und beziehungsorientierte Vorgehensweise (4.5) und in Bezug auf eine psychoanalytisch orientierte Vorgehensweise (4.6) dargestellt.

4.1 Umfang der Daten

Um den Umfang des für die Analyse relevanten Textmaterials zu beschreiben, wird einerseits die Anzahl der Wörter und andererseits die Anzahl der semantischen Sinneinheiten (in diese musste das Ausgangsmaterial für die Auswertung im Programm WinRelan unterteilt werden) herangezogen. In Tabelle 12 sind die Ergebnisse zum Umfang der Arbeitsproben dargestellt:

	Anzahl der Sinneinheiten		**Anzahl der Wörter**		
ProbandIn[37]	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**	**Tendenz**
01 (A)	4	4	78	83	↑
02 (B)	7	7	147	192	↑
03 (C)	5	6	122	103	↓
04 (D)	6	8	47	156	↑
05 (E)	6	6	138	110	↓
06 (F)	5	6	99	140	↑
08 (H)	6	6	103	151	↑
09 (I)	6	6	70	85	↑
10 (J)	6	6	94	127	↑
11(K)	7	6	104	104	=
12 (L)	7	7	62	117	↑
13 (M)	6	6	102	198	↑
Gesamt	**71**	**74**	**1166**	**1566**	**↑**
Durchschnitt	**5,9**	**6,2**	**97**	**131**	**↑**

Tabelle 12: Anzahl der Sinneinheiten und Wörter

Ein Vergleich der *Anzahl der Wörter* bringt zum Vorschein, dass die Arbeitsproben bzw. Konzepte zum dargelegten Fallbeispiel bei den zwei Erhebungen unterschiedlich umfangreich ausfielen. Die Anzahl der Wörter stieg gleich um 34% (von 1166 auf 1566). Zwar schrieben nicht alle ProbandInnen bei der zweiten Erhebung mehr, doch insgesamt ist die Tendenz zu erkennen, dass die ProbandInnen am Ende der Ausbildung ausführlichere Antworten gaben.

[37] ProbandIn 7 wurde im Zuge des Auswertens aus dem zu analysierenden Datensatz herausgenommen, weil die Arbeitsprobe des zweiten Erhebungszeitpunktes fehlte. Die hier vorzufindende Nummerierung der ProbandInnen richtet sich nach den Nummern, die den ProbandInnen im Rahmen des Forschungsprojektes „Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung“ zugeordnet wurden. Dadurch soll ein eventuelles Zusammenführen bzw. ein Vergleich der Ergebnisse der unterschiedlichen Teilstudien ermöglicht werden.

Hinsichtlich der *Anzahl der semantischen Sinneinheiten* bestehen hingegen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Arbeitsproben der beiden Erhebungen. Insgesamt ist die Anzahl der Sinneinheiten zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur um 4,2% höher (von 71 auf 74). Dies resultiert vermutlich daraus, dass die ProbandInnen sowohl bei der Erhebung am Beginn als auch bei der Erhebung am Ende der Ausbildung die einzelnen Fragen zum Fallbeispiel weitgehend beantworteten und bei der Auswertung in der Regel ganze Antworten zu Fragen als Sinneinheit eingeteilt wurden. Nur vereinzelt, bei längeren Antworten, wurden diese in zwei oder mehr Sinneinheiten aufgeteilt.

Festgehalten werden kann, dass das für die Analyse relevante schriftliche Datenmaterial der zwölf ProbandInnen, die Textquantität, bei der zweiten Erhebung umfangreicher ausgefallen ist – die ProbandInnen schreiben im Schnitt mehr. Dies hatte jedoch nicht zur Folge, dass aus den Daten der zweiten Erhebung dementsprechend mehr Sinneinheiten gebildet wurden. Da die Anzahl der Sinneinheiten kaum gestiegen ist, enthalten die Sinneinheiten der zweiten Erhebung in der Regel mehr Wörter.

4.2 Gesamtstatistik der Computeranalyse

Die quantitativen Zuwächse des Ausgangsmaterials hinsichtlich des Textumfangs bei der zweiten Erhebung bei einer gleichzeitig kaum zunehmenden Zahl an Sinneinheiten haben sich erwartungsgemäß in der computergestützten Analyse niedergeschlagen. In Tabelle 13 sind die statistischen Eckdaten der Analyse mittels GABEK/WinRelan für die Sinneinheiten zusammengefasst. Erläutert werden die Daten in den beiden nachfolgenden Unterkapiteln.

	Sinneinheiten	
	T1	**T2**
Anzahl	71	74
Ausdrücke	122	153
Ausdrucksdichte	3,7	5,1
Verbindungen	398	719
Verbindungsdichte	0,16	0,27
Beziehungen	345	594
Beziehungsdichte	0,14	0,22

Tabelle 13: Statistik der Analyse mit GABEK/WinRelan für Sinneinheiten

4.2.1 Inhaltliche Reichhaltigkeit der Arbeitsproben und inhaltlicher Umfang der Sinneinheiten

Die Anzahl der *Ausdrücke* gibt an, wieviele verschiedene Ausdrücke im jeweiligen Datensatz kodiert wurden. Während in den Sinneinheiten der ersten Erhebung 122 verschiedene Ausdrücke vorkommen, sind es bei der zweiten Erhebung 153. Diese Zunahme von 25% ist ein Beleg für inhaltlich reichhaltigere Arbeitsproben bei der zweiten Erhebung. Die ProbandInnen haben am Ende ihrer Ausbildung nicht bloß mehr Wörter geschrieben, sondern sie haben eine größere Anzahl an unterschiedlichen semantisch bedeutsamen Begriffen formuliert.

Die *Ausdrucksdichte* gibt darüber Auskunft, wieviele Ausdrücke die Sinneinheiten durchschnittlich enthalten. Bei den Daten der ersten Erhebung konnten im Schnitt lediglich 3,7 Ausdrücke je Sinneinheit kodiert werden, während die Daten der zweiten Erhebung im Schnitt 5,1 Ausdrücke je Sinneinheit enthalten. Das entspricht einer Zunahme von 37,8%. Die höhere Ausdrucksdichte in den Sinneinheiten der zweiten Erhebung ist ein Beleg dafür, dass die höhere Textquantität inhaltlich umfangreichere Sinneinheiten mit sich brachte.

Die ProbandInnen schrieben somit bei der Erhebung am Ende ihrer Ausbildung nicht einfach nur mehr Wörter als bei der ersten Erhebung, ohne dass inhaltlich mehr Themen angesprochen worden wären, sondern sie produzierten Konzepte, die mehr unterschiedliche semantisch bedeutsame Begriffe und eine höhere Anzahl an Ausdrücken je Sinneinheit enthalten und dadurch inhaltlich stärker ausdifferenziert und umfangreicher ausfallen.

4.2.2 Inhaltliche Vernetzung der Sinneinheiten

Wie in Kapitel 3.3.2 beschrieben, kommt es durch die Kodierung gleicher Ausdrücke zur Vernetzung von Sinneinheiten. Durch solche Knotenausdrücke – Ausdrücke, die in zumindest zwei Sinneinheiten vorkommen – können Beziehungen zwischen Sinneinheiten aufgedeckt werden und aus der Summe entsteht ein Beziehungsgefüge bzw. Netz, in dem Sinneinheiten mit gemeinsamen Inhalten verknüpft sind. Auskunft über den Grad der Vernetzung der Daten gibt in der Gesamtstatistik die Anzahl der Verbindungen und Beziehungen. Eine *Verbindung* kommt in WinRelan dann zustande, wenn der gleiche

Ausdruck in zwei Sinneinheiten vorkommt. Die Anzahl der Verbindungen gibt somit an, wie häufig Sinneinheiten durch Knotenausdrücke mit anderen Sinneinheiten verbunden sind. Eine *Beziehung* zwischen Sinneinheiten besteht, sobald diese durch zumindest eine Verbindung vernetzt sind, d.h. eine Beziehung kann auch mehrere Verbindungen aufweisen.

Die *Vernetzung der Sinneinheiten* erwies sich beim Datenmaterial der zweiten Erhebung als stärker bzw. dichter, was angesichts der ersten Erkenntnisse in Bezug auf den inhaltlichen Umfang der Sinneinheiten bzw. der höheren Ausdrucksdichte zu erwarten war. Zum zweiten Zeitpunkt wiesen die Sinneinheiten sowohl mehr Verbindungen zwischen Sinneinheiten durch Schlüsselbegriffe bzw. eine höhere Verbindungsdichte auf als auch mehr Beziehungen zwischen Sinneinheiten bzw. eine höhere Beziehungsdichte.

Aufgrund der systemischen Ausrichtung des Verfahrens GABEK – die Überlegungen der ProbandInnen werden zu einem ganzheitlichen Bild verknüpft – beziehen die in Tabelle 13 dargestellten Werte zum Vernetzungsgrad der Arbeitsproben sowohl die Verbindungen/Beziehungen der Sinneinheiten der jeweiligen ProbandInnen als auch die Verbindungen/Beziehungen der Sinneinheiten verschiedener ProbandInnen mitein. Die höhere Anzahl an begrifflichen Verbindungen/Beziehungen zum zweiten Zeitpunkt bedeutet somit zunächst lediglich, dass diese Sinneinheiten mehr begriffliche Verbindungen aufweisen, ohne daraus ablesen zu können, ob nun die Sinneinheiten der jeweiligen ProbandInnen stärker vernetzt sind, die Sinneinheiten der ProbandInnen untereinander oder beides der Fall ist. Eine detaillierte Analyse der Vernetzung von Sinneinheiten bestätigte Letzteres.

4.2.3 Ergiebigkeit der Gestalt- und Hyper(hyper)gestaltbildung

Sprachliche Gestalten im Programm WinRelan sind, wie in Kapitel 3.3.2 herausgearbeitet wurde, semantisch sinnvolle und konsistente Zusammenfassungen von drei bis neun Sinneinheiten, die nach bestimmten Regeln der Gestaltbildung erstellt werden. Es finden nur die zentralsten, gemeinsamen Aussagen der ProbandInnen in sprachlichen Gestalten ihren Niederschlag. Aus den Gestalten können wiederum auf höherer Ebene Hypergestalten und daraus Hyperhypergestalten gebildet werden. Als Ergebnis der Gestaltbildung erhält man „eine hierarchische Ordnung von Zusammenfassungen der Originalaus-

sagen“[38] in Form des Gestaltenbaums bzw. „eine hierarchisch-strukturierte Darstellung semantischer Zusammenhänge“ (Andreatta & Kraler 2006, 14). In diesem Abschnitt werden zunächst die statistischen Daten zu den Gestalten und Hyper(hyper)gestalten dargestellt.

Sowohl bei der automatischen Clusteranalyse, welche der Gestaltbildung als unterstützendes Verfahren voranging, als auch beim Prozess der Gestaltbildung wurde offensichtlich, dass sich das Datenmaterial der beiden Erhebungszeitpunkte hinsichtlich seiner vernetzten und semantisch wechselwirkungsrelevanten Qualität unterscheidet. Obwohl die automatische Clusteranalyse für beide Datensätze annähernd dieselbe Anzahl an Textgruppen hervorbrachte (T1=13, T2=14), gestaltete sich deren Bearbeitung beim Datensatz der ersten Erhebung problematischer, weil hier – im Gegensatz zur zweiten Erhebung – keine der mittels Clusteranalyse erstellten Textgruppen auch nur annähernd die Regeln der Gestaltbildung erfüllte. Die Bildung sprachlicher Gestalten erwies sich in der Folge bei den Texten des ersten Erhebungszeitpunktes als schwierigeres Unterfangen, da die Sinneinheiten hier durchschnittlich weniger Ausdrücke enthielten und eine schwächere Vernetzung zwischen den Sätzen gegeben war. Einige Sinneinheiten waren gar nicht für die Gestaltbildung geeignet, weil entweder zu wenig Begriffe (weniger als drei) oder zu seltene Begriffe vorkamen.

Wie in Tabelle 14 ersichtlich ist, verlief die Gestalt- und Hyper(hyper)gestaltbildung bei den Daten der zweiten Erhebung letztlich ergiebiger.

	Gestalten		**Hypergestalten**		**Hyperhypergestalten**	
	T1	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**
Anzahl	5	8	1	2	-	1
Ausdrücke	34	47	6	14	-	5
Ausdrucksdichte	8,2	8,3	6,0	9,5	-	5
Verbindungen	8	27	-	5	-	-
Verbindungsdichte	0,80	0,96	-	5,00	-	-
Beziehungen	4	14	-	1	-	-
Beziehungsdichte	0,40	0,50	-	1,00	-	-

Tabelle 14: Statistik der Analyse mit GABEK/WinRelan für Gestalten, Hypergestalten und Hyperhypergestalten

[38] Quelle: WinRelan Hilfe - Der Gestaltenbaum [Zugriff am 20.12.2012]

Während bei der ersten Erhebung nur fünf Gestalten und eine Hypergestalt gebildet werden konnten, waren es bei der zweiten Erhebung immerhin acht Gestalten, zwei Hypergestalten und eine Hyperhypergestalt. Die Gestalten und Hypergestalten enthalten bei der zweiten Erhebung eine höhere Anzahl an *Ausdrücken* und weisen mehr *Verbindungen* und *Beziehungen* auf. Diese Ergebnisse resultieren aus dem Ausgangsmaterial, denn schließlich haben Umfang und Vernetzung der Ausgangsdaten einen starken Einfluss auf die Gestaltbildung, da diese auf der Vernetzung der Sinneinheiten durch Knotenausdrücke aufbaut (siehe Gestaltregeln Kapitel 3.3.2, S. 84f). Die höhere Anzahl an Gestalten, Hypergestalten und Hyperhypergestalten bei der zweiten Erhebung ist jedenfalls ein weiterer Beleg dafür, dass das Material der zweiten Erhebung ein dichteres Geflecht an Verbindungen, also eine stärkere Vernetzung, aufweist. Außerdem haben sich die Ergebnisse bestätigt, die bereits auf Ebene der Sinneinheiten gewonnen werden konnten, nämlich der höhere Umfang und die höhere Reichhaltigkeit der Arbeitsproben der zweiten Erhebung.

Die auf Gestaltebene annähernd gleiche Ausdrucksdichte bei den zwei Erhebungen verweist lediglich darauf, dass die einzelnen Gestalten einen vergleichbaren inhaltlichen Umfang aufweisen d.h. die gebildeten sprachlichen Gestalten durchschnittlich etwa dieselbe Anzahl an Ausdrücken enthalten. Da aber bei der zweiten Erhebung mehr Gestalten gebildet werden konnten, die in Summe eine höhere Anzahl unterschiedlicher Ausdrücke enthalten, sind die Daten der zweiten Erhebung als inhaltlich umfangreicher und reichhaltiger zu beurteilen.

4.3 Häufigkeit von Kategorien

Im Zuge der Auswertung des Datenmaterials wurde eine sogenannte metasprachliche Kodierung vorgenommen. Dabei wurden die einzelnen Sinneinheiten verschiedenen Kategorien bzw. Kriterien zugeordnet, wenn entsprechende Kennzeichen bzw. Aussagen enthalten waren. Durch einen Vergleich der Häufigkeiten der Zuordnungen der ersten Erhebung mit jenen der zweiten Erhebung ist es möglich, einfache statistische Aussagen zu tätigen. Nachfolgend werden die Ergebnisse jener Kategorien dargestellt, die einerseits auf die strukturelle Beschaffenheit (Tabelle 15) und andererseits auf die inhaltliche Ausrichtung der Sinneinheiten (Tabelle 16) abzielen.

Ebene	Kategorie	Beschreibung
Formulierung der Sinneinheit	stichwortartig	Sinneinheiten, die in Stichworten formuliert sind
	stichwortartig und satzhaft	Sinneinheiten, die sowohl stichwortartige Textstellen als auch satzhafte Textstellen aufweisen
	satzhaft	Sinneinheiten, die aus ganzen Sätzen oder fast ganzen Sätzen (satzartigen Phrasen) bestehen
Wechselwirkungen	keine Kausalzusammenhänge	Sinneinheiten ohne Kausalzusammenhänge
	Kausalzusammenhänge	Sinneinheiten mit expliziten oder vermuteten Kausalzusammenhängen

Tabelle 15: Strukturbezogene Kategorien

Ebene	Kategorie	Beschreibung
Inhaltliche Ausrichtung	Sachebene	Aussagen, welche sich auf einer rein sachlich-inhaltlichen Ebene bewegen, ohne Berücksichtigung emotionaler Aspekte
	Gefühls- und Beziehungsebene	Aussagen, welche Gefühle und Empfindungen der beteiligten Personen und deren Beziehung zum Thema haben
	Interventionen/methodisches Vorgehen	Aussagen, in denen Interventionsschritte und Lösungsansätze formuliert werden. Das können Eindrücke, Gedanken, Deutungen, Vorschläge und Fragen sein, die auf ein Verstehen oder eine Lösung der Problemlage hinauslaufen und eine Entwicklung ermöglichen sollen.
	Diagnostische Aussagen	Aussagen, die Problemlagen des Falls und Ressourcen, die zur Problemlösung beitragen könnten, benennen, erklären und/oder beschreiben
	Psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell	Aussagen, welche psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle für die Problemlage und mögliche Lösungswege beinhalten, d.h. es werden latente psychische Inhalte angesprochen oder es finden dabei psychoanalytisch geprägte Fachbegriffe Verwendung, wie etwa Widerstand, Spiegelung, Übertragung oder Gegenübertragung
	Rollenthematik	Aussagen, in denen Rollen der beteiligten Personen thematisiert werden
	Metapher	Zur Um- oder Beschreibung der Situation wird eine Metapher bzw. bildhafte Sprache verwendet.

Tabelle 16: Inhaltsbezogene Kategorien

4.3.1 Strukturelle Beschaffenheit der Sinneinheiten

In diesem Abschnitt werden die strukturellen Unterschiede in der Art der Beantwortung zwischen den beiden Erhebungen dargestellt. Die strukturbezogenen Ergebnisse der metasprachlichen Kodierung sind in Tabelle 17 zusammengefasst.

		Häufigkeit der zugeordneten Sinneinheiten	
Ebene	**Kategorie**	**T1**	**T2**
Formulierung	stichwortartig	22,5% (16)	10,8% (8)
	stichwortartig und satzhaft	9,9% (7)	10,8% (8)
	satzhaft	67,6% (48)	78,4% (58)
Wechselwirkungen	keine Kausalzusammenhänge	42,3% (30)	21,6% (16)
	Kausalzusammenhänge	57,7% (41)	78,4% (58)

Tabelle 17: Häufigkeit der Zuordnung von Sinneinheiten zu strukturbezogenen Kategorien in prozentuellen Anteilen an den gesamten Sinneinheiten der jeweiligen Erhebung (in Klammer: Anzahl der zugeordneten Sinneinheiten)

Die ProbandInnen formulierten als AusbildungsanfängerInnen häufiger Sinneinheiten stichwortartig bzw. weniger oft rein satzhaft als sie es als AusbildungsfinalistInnen taten. Aufgrund der Aufforderung bei der Datenerhebung, die Fragen zum Fallbeispiel in ganzen Sätzen zu beantworten, verwundert es, dass derart viele Antworten nur stichwortartig formuliert wurden. Ein möglicher Grund kann in einer nicht optimal gestalteten Erhebungssituation vermutet werden.

Bei der Erhebung am Ende der Ausbildung zeigte sich auch ein deutlicher Zuwachs an Sinneinheiten, welche Kausalzusammenhänge zwischen Ausdrücken aufweisen bzw. ein Rückgang an Sinneinheiten ohne Kausalzusammenhänge. Liegt das Verhältnis zwischen Sinneinheiten ohne Kausalzusammenhänge und Sinneinheiten mit Kausalzusammenhängen am Ausbildungsbeginn noch bei etwa 3 zu 4, änderte sich dieses bis zum Ende der Ausbildung auf 2 zu 7. Das höhere Vorkommen von Kausalzusammenhängen zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird teilweise auf die veränderten Formulierungen der Sinneinheiten zurückgeführt, da sich bei stichwortartigen Antworten das Ausfindigmachen von Kausalzusammenhängen problematischer gestaltete. Dieses Ergebnis deutet auf eine höhere Komplexität der Arbeitsproben der zweiten Erhebung hin.

4.3.2 Inhaltliche Ausrichtung

Die Ergebnisse der Kategorisierung der inhaltlichen Ausrichtung der Sinneinheiten sollen erste Anhaltspunkte liefern, inwiefern sich die Fallkonzepte der ProbandInnen zu den beiden Erhebungszeitpunkten inhaltlich unterscheiden oder gleichen. In Tabelle 18 sind diese Ergebnisse dargestellt.

		Häufigkeit der zugeordneten Sinneinheiten	
Ebene	**Kategorie**	**T1**	**T2**
Inhaltliche Ausrichtung	Sachebene	29,6% (21)	18,9% (14)
	Gefühls-/Beziehungsebene	80,3% (57)	90,5% (67)
	Interventionen/methodisches Vorgehen	50,7% (36)	51,4% (38)
	Diagnostische Aussagen	64,8% (46)	73,0% (54)
	Psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell	15,5% (11)	37,8% (28)
	Rollenthematik	5,6% (4)	13,5 % (10)
	Metapher	11,3% (8)	14,7% (11)

Tabelle 18: Häufigkeit der Zuordnung von Sinneinheiten zu inhaltsbezogenen Kategorien in prozentuellen Anteilen an den gesamten Sinneinheiten der jeweiligen Erhebung (in Klammer: Anzahl der zugeordneten Sinneinheiten)

Bereits bei der ersten Erhebung bezogen sich die Antworten der ProbandInnen weitgehend auf die *Gefühls- und Beziehungsebene* in der Beratungssituation, während nur wenige Textstellen einer rein *sachlichen Ebene* zugeordnet werden konnten. Diese Tendenz verstärkte sich bei der zweiten Erhebung noch weiter: ProbandInnen legten am Ende der Ausbildung den Fokus ihrer Fallkonzeption noch weniger auf die Sachebene und noch stärker auf die Gefühls- und Beziehungsebene.

Die Häufigkeit von Sinneinheiten mit *Inhalten über Interventionen und methodisches Vorgehen* bewegt sich bei beiden Erhebungen im gleichen Bereich. Bei der Häufigkeit von Sinneinheiten mit *diagnostischem Inhalt* zeigte sich hingegen bei der zweiten Erhebung ein Zuwachs. Dies könnte als Hinweis gedeutet werden, dass die ProbandInnen bei der zweiten Erhebung Hypothesen und Diagnosen stärker ausdifferenzieren.

Schließlich brachte die Kategorisierung auch zum Vorschein, dass die Aussagen der ProbandInnen des zweiten Erhebungszeitpunktes vermehrt Inhalte aufweisen, welche den Kategorien *psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell, Rollenthematik* und *Metapher* zugeordnet wurden. Wie aus Tabelle 19 außerdem ersichtlich ist, fanden sich zum zweiten Zeitpunkt bei mehr Personen solche Inhalte. Diese spezifischen Themen vermitteln einen Eindruck von theoretischem Hintergrundwissen und Techniken in den Arbeitsproben.

	Häufigkeit der zugeordneten Personen	
Kategorie	**T1**	**T2**
Psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell	6	10
Rollenthematik	1	7
Metapher	6	9

Tabelle 19: Häufigkeit der Zuordnung von Personen zu den Kategorien Rollenthematik, Metapher und psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell

4.4 Inhaltliche Schwerpunkte und Besonderheiten in den Arbeitsproben

In diesem Kapitel werden die zentralen Variablen und die Hauptthemen der ersten Erhebung mit jenen der zweiten Erhebung verglichen. Weiters wird das Material der beiden Erhebungen hinsichtlich inhaltlicher Besonderheiten betrachtet.

4.4.1 Relevanzanalyse

Durch die Relevanzanalyse können jene Ausdrücke identifiziert werden, die „systemisch relevant sind, d.h. einen wesentlichen Einfluss auf das Gesamtgefüge … haben“ (Andreatta & Kraler 2006, 15). Zur Gewichtung der Relevanz von Ausdrücken finden drei Kriterien Berücksichtigung: die Gewichtung durch den Gestaltenbaum, durch die Bewertungen und durch die Kausalannahmen. Ausdrücke sind somit dann relevant, wenn sie in der Hierarchie des Gestaltenbaums weit oben stehen, wenn sie oft Bewertungen enthalten und wenn sie viele kausale Ursache-Wirkungszusammenhänge mit anderen Ausdrücken aufweisen (Zelger 2000, 5).

Abbildung 3 und Abbildung 4 zeigen Relevanztabellen der beiden Erhebungen, die im Programm WinRelan automatisch zusammengestellt wurden (reduziert auf die 30 Begriffe mit der höchsten Relevanzzahl je Erhebung). In der blau hinterlegten Spalte ist die jeweils höchste Ebene angegeben, auf welcher der jeweilige Ausdruck zu finden ist. „HH“ steht für die Ebene der Hyperhypergestalten, „H“ für die Ebene der Hypergestalten, „G“ für die Ebene der Gestalten und „S“ für die Ebene der Sätze. Im grünen Bereich finden sich die Anzahlen von positiven (+), negativen (–) und neutralen (o) Bewertungen und die Gesamtsumme der Bewertungen. Im roten Bereich ist die Anzahl der Kausalbeziehungen wiedergegeben. Die erste rote Spalte beinhaltet die Anzahl der Ursachen für

eine Variable, die zweite rote Spalte die Anzahl der Wirkungen einer Variable und die dritte Spalte die Summe der Kausalbeziehungen.

Gestalt:	Ausdruck	Relev.	Bew.Liste 1			Bew.	Kausalbeziehungen		
Ebene		Zahl	+	–	o	Summe	→○	○→	Summe
G	Arbeitsbeziehung	96	1	10		11	10	2	12
H	Klient_Verweigerung_Veränderung	96		12		12	2	9	11
G	Gefühle_d_Beraters	58	6	1		7	7		7
G	Klient_Verweigerung_Hilfsangebot	58		3		3	4	7	11
G	Klärung	54	7			7	4	2	6
H	Klient_Beteiligung	54	7	1		8	2	3	5
H	Berater_aktiver	50		5		5	4	3	7
G	Beratungsarbeit_abgeben	46	5		2	7	3	1	4
G	Beratungssituation	38		4		4	2	3	5
G	Konfrontation	38	5			5	3	1	4
G	Verantwortung_an_Klient_übertragen	38	4			4	2	3	5
H	Berater_übernimmt_Verantwortung	33		4	1	5	2	1	3
G	Klient_Abhängigkeit_v_Berater	29	1	3		4	2	1	3
G	narzisstische_Kränkung	29		3		3	3	1	4
S	Schwächeeingeständnis_kein	29		2		2	3	2	5
S	Gefühle_d_Klienten	25	4			4		2	2
S	Klient_schiebt_Verantwortung_ab	25		3		3	2	1	3
G	Rechtfertigung	25		2		2	3	1	4
G	Rollen	25		3		3	2	1	3
G	Supervision	25	4			4	1	1	2
S	Abwehr	21		2		2	2	1	3
S	Ambivalenz	21		1		1	3	1	4
G	Beratungskontrakt	21	4			4	1		1
G	helfen_nicht_möglich	21		2		2	2	1	3
S	Klient_Bedürfnisse	21	2		1	3	1	1	2
H	Klient_Passivität	21		2		2		3	3
G	thematisieren	21	2			2		3	3
G	Unsicherheit	21		2		2	1	2	3
S	Beratungskontrakt_fehlender	17		2		2		2	2
S	Co-Abhängigkeit	17		2		2	1	1	2

Abbildung 3: Relevanzanalyse – die 30 „relevantesten“ Begriffe von T1

Gestalt:	Ausdruck	Relev.	Bew.Liste 1			Bew.	Kausalbeziehungen		
Ebene		Zahl	+	–	o	Summe	→O	O→	Summe
HH	Klient_Verweigerung_Hilfsangebot	95		10		10	9	4	13
H	Übertragung	86	1	7		8	3	10	13
HH	Klient_schiebt_Verantwortung_ab	79		8		8	4	7	11
H	Klient_Verweigerung_Veränderung	79		9		9	5	5	10
HH	Gefühle_d_Beraters	77	8	3		11	6	1	7
G	Arbeitsbeziehung	70		6		6	10	1	11
H	Beratungsarbeit_abgeben	56	8			8	3	2	5
G	Rollen	55	1	6		7	1	5	6
H	Berater_aktiver	46		4	1	5	4	2	6
G	Supervision	46	5			5	2	4	6
G	Klärung	45	4			4	2	5	7
HH	Gefühle_d_Klienten	43	3	3		6	4		4
HH	Inkompetenz	43		3	3	6	1	3	4
G	Konfrontation	42	5			5	2	3	5
G	Gegenübertragung	41		3		3	3	4	7
G	Vorschläge/Ratschläge	41		4		4		6	6
G	Beratungskontrakt	38	4	1		5	2	2	4
H	reflektieren	38	5			5	1	3	4
G	narzisstische_Kränkung	37		4		4	2	3	5
G	Hineinversetzen_in_Klienten	36	7			7		1	1
H	Klient_Beteiligung	34	4		1	5	1	2	3
S	Unsicherheit	33		3		3	3	2	5
G	Beratungssituation	31		1		1	5	2	7
G	Klient_Widerstand	30		4		4	2	1	3
H	Klient_Passivität	29		3		3	1	3	4
H	Fachkenntnisse	27	5			5		1	1
G	Beratung_kollegiale	26	4			4		2	2
S	Klient_will_bleiben	26	2		2	4	1	1	2
S	Berater_überschreitet_Kompetenzen	24		2		2	4		4
G	innere_Entschuldigung	24		2		2	2	2	4

Abbildung 4: Relevanzanalyse – die 30 „relevantesten“ Begriffe von T2

Bei diesen Abbildungen zeigt sich, dass die Relevanz bzw. Gewichtung der Variablen bei der zweiten Erhebung durchschnittlich stärker ausfällt. Die durchschnittliche Relevanzzahl der 30 angeführten Ausdrücke liegt bei der ersten Erhebung bei 35,8 und bei der zweiten Erhebung bei 45,9. Das ergibt sich daraus, dass bei der zweiten Erhebung mehr Ausdrücke auf höheren hierarchischen Ebenen sind, mehr Bewertungen vorliegen (T1=125, T2=159) und der Grad der kausalen Vernetzung höher ist (Kausalbeziehungen: T1=132, T2=170).

Um die Kausalausdrücke bzw. Variablen besser interpretieren zu können, wurden diese in folgende Arten von Wirkvariablen unterteilt:

- Grundwerte und ethische Ideale
- Maßnahmen positiv (für die Supervision geplante Interventionsschritte)
- Rahmenbedingungen und Ressourcen
- problembezogene Aspekte

Für die in Abbildung 3 und Abbildung 4 enthaltenen Ausdrücke ergab sich folgende Zuordnung:

Wirk-variable	**Kausalausdrücke T1**	**Kausalausdrücke T2**	**Über-einst.**
Grund-werte und ethische Ideale	Arbeitsbeziehung Gefühle_d_Beraters Gefühle_d_Klienten Beratungskontrakt Klient_Bedürfnisse	Arbeitsbeziehung Gefühle_d_Beraters Gefühle_d_Klienten Beratungskontrakt Inkompetenz	✓ ✓ ✓ ✓
Maßnah-men positiv	Klärung Klient_Beteiligung Beratungsarbeit_abgeben Konfrontation Verantwortung_an_Klient_übertragen thematisieren	Klärung Klient_Beteiligung Beratungsarbeit_abgeben Konfrontation reflektieren Hineinversetzen_in_Klienten Beratung_kollegiale	✓ ✓ ✓ ✓
Rahmen-beding-ungen und Ressourcen	Beratungssituation Rollen Supervision	Beratungssituation Rollen Supervision Fachkenntnisse Klient_will_bleiben	✓ ✓ ✓
Problem-bezogene Aspekte	Klient_Verweigerung_Veränderung Klient_Verweigerung_Hilfsangebot Berater_aktiver Narzisstische_Kränkung Klient_schiebt_Verantwortung_ab Klient_Passivität Unsicherheit Berater_übernimmt_Verantwortung Klient_Abhängigkeit_v_Berater Schwächeeingeständnis_kein Rechtfertigung Abwehr Ambivalenz helfen_nicht_möglich Beratungskontrakt_fehlender Co-Abhängigkeit	Klient_Verweigerung_Veränderung Klient_Verweigerung_Hilfsangebot Berater_aktiver Narzisstische_Kränkung Klient_schiebt_Verantwortung_ab Klient_Passivität Unsicherheit Übertragung Gegenübertragung Vorschläge/Ratschläge Klient_Widerstand Berater_überschreitet_Kompetenzen Innere_Entschuldigung	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Tabelle 20: Wirkvariablenzuordnung der 30 „relevantesten Ausdrücke“ von T1 und T2

Deutlich wird, dass es zwischen den Variablen der beiden Erhebungen relativ viele Übereinstimmungen gibt – unter den 30 „relevantesten“ Kausalausdrücken der beiden Erhebungen sind es immerhin 18 Ausdrücke. Das bedeutet, dass bei den Fallbearbeitungen der zweiten Erhebung zu einem nicht unwesentlichen Teil dieselben Ansätze im Zentrum der Aufmerksamkeit der ProbandInnen standen wie bereits bei der ersten Erhebung. Vor allem die wichtigsten Grundwerte und ethischen Ideale bleiben bei der zweiten Erhebung weitgehend dieselben. Veränderungen sind noch am deutlichsten bei den problembezogenen Aspekten feststellbar, denn hier zeigt sich – neben den grundlegenden Gemeinsamkeiten – eine Verschiebung bei der Problemdiagnostik in Richtung psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle.

Wie sich im nachfolgenden Unterkapitel zeigen wird, nehmen nicht alle hier angeführten „relevanten“ Variablen auch wirklich eine zentrale Stellung im Gesamtgefüge der jeweiligen Erhebung ein. Denn bei einigen Ausdrücken reichte deren forcierte Verwendung in Arbeitsproben einzelner ProbandInnen aus, um in der Relevanzliste weit oben zu landen, was auf die für GABEK-Projekte vergleichsweise geringe Datenmenge dieser Untersuchung zurückzuführen ist.

4.4.2 Sprachliche Gestalten und inhaltliche Trends

Die *Gestaltenbäume* dienen im Folgenden dazu, einen Überblick über die Hauptthemen im Datenmaterial samt ihrer kontextuellen Einbindungen und Zusammenhänge zu verschaffen. Abbildung 5 gibt die Gestaltenbäume der zwei Erhebungen wieder. Die Bezeichnungen der sprachlichen Gestalten, die in den Gestaltenbäumen aufscheinen, richten sich nach dem jeweiligen Inhalt der Gestalten. Meistens ergab sich die Gestaltbezeichnung aus jenen Schlüsselausdrücken, die am häufigsten in der Gestalt vorkommen bzw. am treffendsten das jeweilige Thema beschreiben.

Bei den Arbeitsproben, die die ProbandInnen als AusbildungsanfängerInnen angefertigt haben (Abbildung 5, oben), konnten insgesamt fünf Gestalten und eine Hypergestalt erstellt werden. Davon erfüllen lediglich die Gestalt „Klärung_Arbeitsbeziehung“ sowie die Hypergestalt „Verantwortung“, welche als Hauptzusammenfassung gesehen werden kann, die Regeln der Gestaltbildung zur Gänze. Die vier weiteren Gestalten verletzen die

Regeln der Gestaltbildung leicht, weshalb diese auch als „schwache Gestalten“ bzw. „Prägestalten“[39] bezeichnet werden.

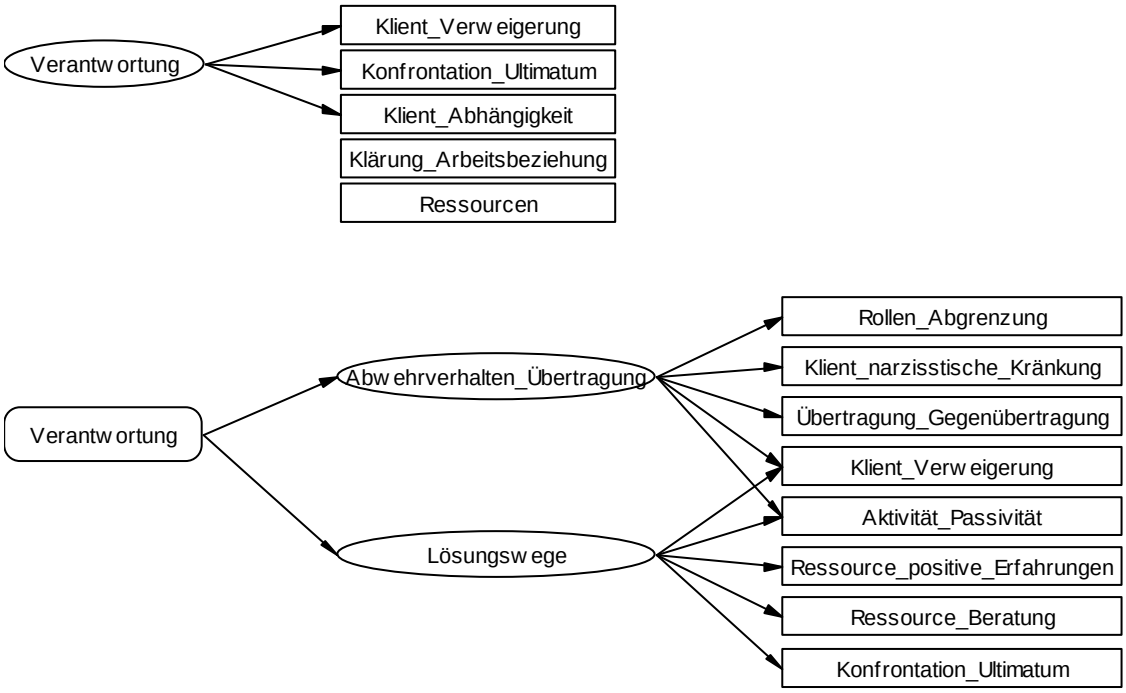


Abbildung 5: Gestaltenbaum von T1 (oben) und T2 (unten)

Aus den am Ende der Ausbildung erstellten Arbeitsproben (Abbildung 5, unten) konnten hingegen acht Gestalten und zwei Hypergestalten erstellt werden. Von den acht Gestalten der zweiten Erhebung erfüllen die Gestalten „Aktivität_Passivität“ und „Ressource_Beratung“ alle Gestaltbildungsregeln. Bei den beiden Hypergestalten handelt es sich nur um Prägestalten. Als Zusammenfassung wurde die „schwache“ Hyperhypergestalt „Verantwortung“ gebildet.

Schon die übereinstimmende Bezeichnung „Verantwortung“ für die Hypergestalt der ersten Erhebung und die Hyperhypergestalt der zweiten Erhebung weist auf inhaltliche Ähnlichkeiten zwischen den Arbeitsproben der beiden Erhebungen hin. Außerdem finden sich auch auf Gestaltebene z.T. dieselben Bezeichnungen für sprachliche Gestalten (siehe Tabelle 21, namentlich gleiche Gestalten sind grau, ähnlich benannte Gestalten hellgrau hinterlegt).

[39] Prägestalten sind „ein Hinweis auf die qualitativ geringere semantische Vernetzung zwischen den Variablen“ (vgl. Andreatta & Kraler 2006, 14).

Gestalten T1	Gestalten T2
Klient_Verweigerung	Klient_Verweigerung
Konfrontation_Ultimatum	Konfrontation_Ultimatum
Ressourcen	Ressource_positive_Erfahrungen
Klient_Abhängigkeit	Ressource_Beratung
Klärung_Arbeitsbeziehung	Übertragung_Gegenübertragung
	Aktivität_Passivität
	Rollen_Abgrenzung
	Klient_narzisstische_Kränkung

Tabelle 21: Vergleich der sprachlichen Gestalten

Im Kern bestehen demzufolge durchaus inhaltliche Gemeinsamkeiten bei der Konzeptbildung zu den zwei Erhebungszeitpunkten, was aber angesichts der Tatsache, dass beide Male dasselbe Fallbeispiel von denselben ProbandInnen bearbeitet wurde, nicht anders zu erwarten war. Der Gestaltenbaum ist jedoch bei der zweiten Erhebung komplexer und ausdifferenzierter ausgefallen, was ein Beleg dafür ist, dass die Inhalte eine stärkere Vernetzung in den Arbeitsproben aufweisen. So haben sich schließlich mehr inhaltliche Aspekte als Hauptthemen der Arbeitsproben herauskristallisiert, wobei sich auch hier mit der Hypergestalt „Abwehrverhalten_Übertragung“ und den Gestalten „Übertragung_Gegenübertragung“ und „narzisstische_Kränkung“ der Bedeutungszuwachs psychoanalytisch orientierter Erklärungsmodelle abgezeichnet hat.

Zur Analyse inhaltlicher Schwerpunkte wird in einem weiteren Schritt auf Originalaussagen der ProbandInnen zurückgegriffen, indem die *inhaltlichen Trends* der beiden Erhebungen verglichen werden. Als inhaltliche Trends werden im Programm WinRelan jene Sinneinheiten bezeichnet, die die meisten Beziehungen zu anderen Sätzen aufweisen: „Die so ausgewählten Sätze sind sehr dicht durch viele Knotenbegriffe miteinander verknüpft“ (Zelger 2002, 98). Dies dient dazu, sich „einen Überblick über immer wiederkehrende Inhalte [zu] bilden“ (ebd.). Die Arbeitsproben decken weitaus mehr Aspekte ab als die hier geschilderten Schwerpunkte und zwischen den Arbeitsproben der ProbandInnen bestanden teils erhebliche Unterschiede, doch dieser grobe Gesamtüberblick kann dazu herangezogen werden, Charakteristika der beiden Gruppen hervorzuheben.

In Tabelle 22 sind jene Sinneinheiten angeführt, die bei den Daten der ersten Erhebung am stärksten verknüpft sind und somit inhaltliche Schwerpunkte der ersten Erhebung enthalten. In der ersten Spalte finden sich die Bezeichnungen der Sinneinheiten (die Buchstaben stehen für die ProbandInnen), in der zweiten Spalte der Inhalt der gestellten

Fragen, in der dritten Spalte der Text der Sinneinheiten und in der letzten Spalte ist die Summe der Beziehungen, die die Sinneinheiten aufweisen, angeführt.

Sinneinheit	Frage	Text der Sinneinheit	Summe Beziehungen
K02	Fragen an Supervisandin	Haben Sie mit Herrn Z. geklärt, dass die Verantwortung für den Prozess bei ihm liegt? Haben Sie Ihr Problem mit ihm besprochen? Warum will Herr Z. bei Ihnen bleiben? Wie können Sie das nutzen?	20
M03	Arbeitskonflikt	Dass keine wirkliche Bereitschaft besteht, an dem Problem zu arbeiten, sondern eine Phase entstanden ist, in der eine Stagnation im Vordergrund steht und die Beraterin das Problem von Herr Z. zu ihrem macht.	23
K03	Arbeitskonflikt	Herr Z. nutzt Frau M. um sich etwas vorzumachen. Er „tut“ zwar etwas, muss aber nicht wirklich etwas ändern. Frau M. nimmt ihm die Verantwortung ab.	20
E04	Arbeitsbeziehung	• nicht offen • es ist nicht klar, wie der Arbeitsauftrag an die Juristin wirklich lautet • es gibt keine direkten Konfrontationen • „verfahren“	22
J05	Lösungswege	1. Konfrontieren 2. zum Kollegen schicken oder 3. konkrete Vereinbarungen treffen, die, wenn sie nicht eingehalten werden zu 2. führen.	26
H05	Lösungswege	Zunächst stoppen der vielen ihm angetragenen Ideen, viel mehr Einbinden des Klienten in die Erarbeitung von Lösungsstrategien und bei Nicht-Umsetzung nicht sofort neues Konzept erarbeiten sondern viel mehr Gründe für Scheitern eruieren.	20

Tabelle 22: Inhaltliche Trends in den Arbeitsproben von T1

Um die in diesen Sinneinheiten enthaltenen inhaltlichen Aspekte übersichtlich darzustellen, wurde auf die Möglichkeit der grafischen Darstellung, die das Programm WinRelan bietet, zurückgegriffen, indem eine Netzwerkgrafik (Abbildung 6) erstellt wurde. Da eine Netzwerkgrafik mit allen 27 verschiedenen Ausdrücken, die in den sechs angeführten Sinneinheiten vorkommen, zu unübersichtlich wäre, wurde eine Reduktion auf die 13 zentralsten Ausdrücke vorgenommen, was einen Kompromiss zwischen Übersichtlichkeit und Information darstellt. Die farbige Hinterlegung der Ausdrücke ergibt sich aus der Bewertungskodierung. Sie zeigt an, ob der jeweilige Ausdruck vorwiegend als wichtig für die Problembearbeitung und Problemlösung (grün) oder als problembezogener Aspekt (gelb) gesehen wird bzw. ob keine Bewertungen (weiß) oder gleich viele positive und negative Bewertungen (grau) vorliegen. Die Satzbezeichnungen (E04, H05, etc.) bei den Verbindungslinien geben an, in welchen Sätzen die jeweiligen Ausdrücke miteinander vorkommen.

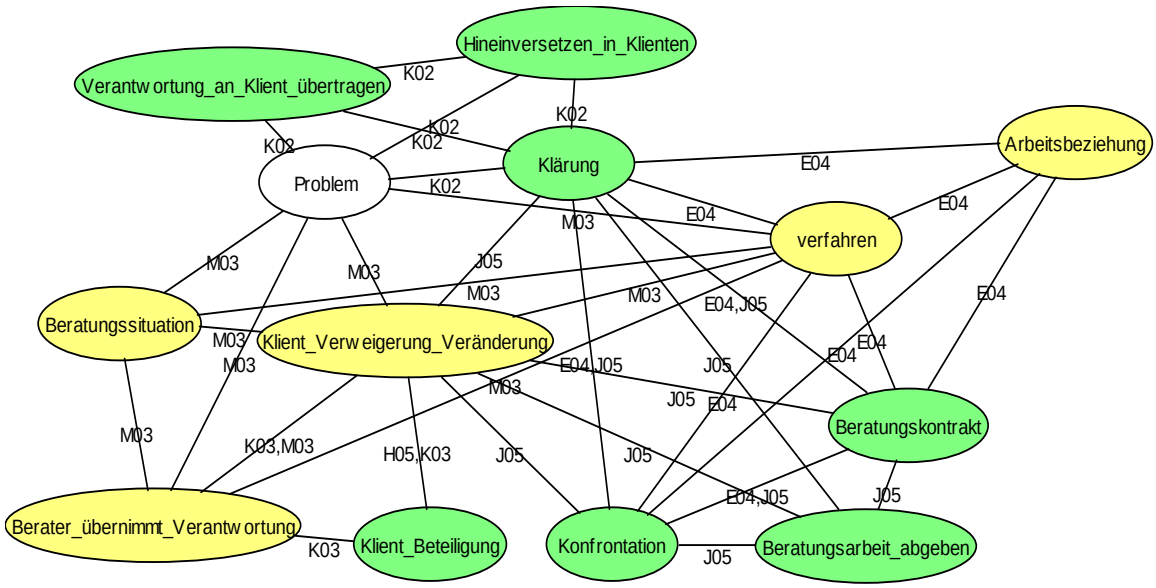


Abbildung 6: Netzwerkgrafik – Ausdrücke der inhaltlichen Trends (reduziert auf 13) mit Farbkodierung nach Bewertungen, T1

Bei den Arbeitsproben der ersten Erhebung wird als Problem des geschilderten Falls immer wieder die Verweigerung des Klienten gegen Veränderungen genannt, dass also der Klient der Supervisandin eine Veränderung seiner Situation ablehnt. Darüberhinaus wird es als problematisch gesehen, dass die Supervisandin in der Schuldnerberatung Herrn Z. die Verantwortung für sein Problem abnimmt, kein klarer Arbeitsauftrag existiert und direkte Konfrontationen fehlen. Infolgedessen werden die Arbeitsbeziehung und die Beratungssituation als „verfahren“ bezeichnet. Hierbei ist eine starke Orientierung an Formulierungen des Fallbeispiels bzw. der vorgegebenen Fragen festzustellen.

Bei den problembezogenen Aussagen fällt auf, dass die ProbandInnen eher beschreibend denn erklärend vorgehen. Aussagen bzw. Ausdrücke, die das „Warum“ erläutern, sind in den inhaltlichen Trends der ersten Erhebung nicht zu finden. Deutlich wird bei den Hypothesen zur Problematik des Falls, dass die ProbandInnen am Beginn der Ausbildung den Beziehungsaspekten zwischen der Supervisandin und deren Klienten große Bedeutung beimessen. Auch die geplanten Interventionen setzen an der Beziehung zwischen Supervisandin und Klient an: Auf ein Hineinversetzen in den Klienten und ein Rückübertragen der Verantwortung auf den Klienten wird abgezielt, außerdem sollen Konfrontationen erfolgen und ein klarer Beratungskontrakt geschlossen werden. Dass die SupervisandIn die Beratung mit diesem Klienten beenden soll, wird letztlich ebenfalls in Erwägung gezogen.

Bei den am stärksten verknüpften Sinneinheiten der zweiten Erhebung (Tabelle 23) zeigt sich wie schon in der Gesamtstatistik, dass die Sinneinheiten im Vergleich zur ersten Erhebung stärker vernetzt sind (siehe Summe der Beziehungen). Inhaltlich lassen sich auch hier wieder einerseits Gemeinsamkeiten zur ersten Erhebung feststellen, andererseits wurden auch einige Unterschiede aufgedeckt.

Sinneinheit	Frage	Text der Sinneinheit	Summe Beziehungen
H09	Fragen an Supervisandin	Welche biographischen Hintergründe kennen Sie von dem Klienten? Besteht die Möglichkeit, dass der Klient die Beziehung auf keinen Fall verlieren will? Glauben Sie, dass der Klient sich Ihnen gegenüber möglicherweise als Versager fühlt? Können Sie sich vorstellen, dass er nicht zu Ihrem Kollegen geht, da ihm in Gegenwart eines anderen ihn beratenden Mannes sein eigenes Versagen noch deutlicher entgegentritt? Haben Sie das Gefühl, dass Sie scheitern sollen?	27
F09	Arbeitskonflikt	Der Klient ist nicht selbst aktiv und appelliert ständig an die Beraterin, zu helfen, lehnt aber die Angebote ab. Die Beraterin übernimmt keine Führung aus diesem Dilemma. Der Klient fühlt sich wohl und bekommt durch die erfolglosen Vorschläge Bestärkung, die Situation sei nicht von ihm verschuldet (zu kompliziert).	38
H10	Arbeitskonflikt	Er möchte die Juristin scheitern lassen, um seine narzisstische Kränkung zu entkräften. Sie müsste u.U. den Kontrakt in Frage stellen, außerdem steckt sie in der ihr angetragenen Rolle der Inkompetenten.	38
K13	Lösungswege	M. spiegelt angemessen ihre Befindlichkeit und fragt, ob Herr Z. so etwas kenne. Dann: Entscheidung: Entweder ein neuer Anlauf mit der Bereitschaft, selbst Vorschläge zu machen und umzusetzen, oder Ende der Zusammenarbeit.	39
D15	Lösungswege	Befindlichkeiten und Kulturdifferenzen zum Thema machen, bei ausgeprägter narzisstischer Störung von Z. → Psychotherapeutische Hilfe anregen (auch für Supervision wichtig)	26

Tabelle 23: Inhaltliche Trends in den Arbeitsproben von T2

Für die inhaltlichen Trends der zweiten Erhebung wurde ebenfalls eine Netzwerkgrafik mit Farbkodierung nach Bewertungen angefertigt, wobei auch hier eine Reduktion auf die 13 zentralsten Ausdrücke (von insgesamt 35 vorhandenen Ausdrücken) vorgenommen wurde.

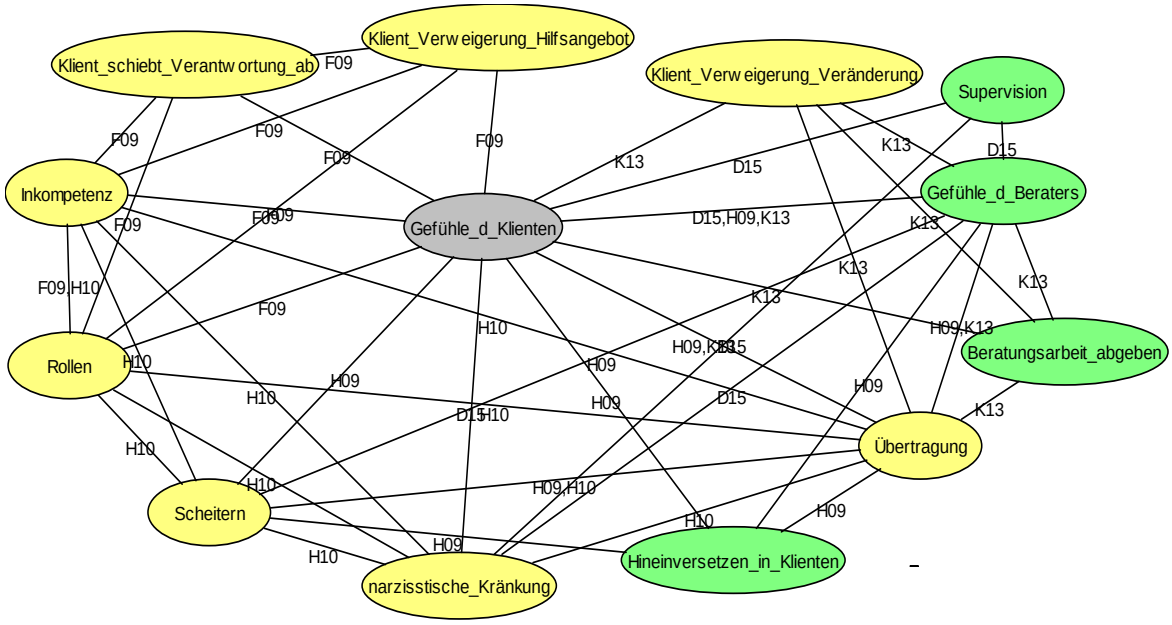


Abbildung 7: Netzwerkgrafik – Ausdrücke der inhaltlichen Trends (reduziert auf 13) mit Farbkodierung nach Bewertungen, T2

Die Verweigerung des Klienten ist auch in den Arbeitsproben der zweiten Erhebung ein Schwerpunkt der Problemanalyse, allerdings in stärker ausgeprägter Weise: Die ProbandInnen beschreiben die Verweigerung des Klienten sowohl als Verweigerung von Veränderungen, als auch als Verweigerung der Hilfsangebote der Beraterin. Damit wird die Aufmerksamkeit nicht – wie bei der ersten Erhebung – hauptsächlich auf den Klienten als Subjekt gelenkt, sondern auch auf die Interaktion mit der Beraterin. Die ProbandInnen lokalisieren die Problemursache für die Verweigerung nicht mehr vorwiegend beim Klienten, sondern erkennen zunehmend, dass es auch mit der Beziehung zur Beraterin zu tun haben könnte, weshalb der Klient in der Beratung so verweigernd und ablehnend agiert.

Neben dem Beziehungsaspekt kommt in den Arbeitsproben der zweiten Erhebung vor allem gefühlsbezogenen Aspekten große Bedeutung zu. Die ProbandInnen bringen als FinalistInnen viel deutlicher zum Ausdruck, dass der Gefühlslage der Supervisandin und ihres Klienten in der Supervision Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, weil das eigentliche Problem des geschilderten Falls auf die Gefühlsebene zurückgeführt wird. Anders als noch bei der ersten Erhebung formulieren die ProbandInnen bei der zweiten Erhebung nun vermehrt Erklärungen für die von ihnen vermuteten Hypothesen zur Problemstellung des Falls. Bei den inhaltlichen Trends äußert sich das darin, dass die

ProbandInnen benennen, warum sich der Klient verweigert, nämlich um keine narzisstische Kränkung und keine Gefühle des Scheiterns und Gefühle der Inkompetenz erleben zu müssen. Die ProbandInnen erkennen im geschilderten Fall Übertragungsprozesse, welche sie zum Thema der Supervision machen würden. Wie bereits bei der ersten Erhebung wird ein möglicher „Lösungsweg“ darin gesehen, dass die Supervisandin die Beratung abgibt.

Die durch die Relevanzanalyse, die sprachlichen Gestalten und die inhaltlichen Trends gewonnenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Arbeitsproben der zweiten Erhebung vor allem in folgenden Bereichen abheben:

a) Es findet eine intensivere und differenziertere Bezugnahme auf gefühls- und beziehungsbezogene Aspekte statt.
b) Den Fallkonzepten liegen vermehrt theoretische Erklärungsmodelle, insbesondere psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle, zugrunde.

Da diese Bereiche für die supervisorische Konzeptkompetenz als wesentlich angesehen werden, weil es um Verstehens- und Erklärungsprozesse geht, werden in den Kapiteln 4.5 und 4.6 detaillierte Ergebnisse zu diesen Thematiken dargestellt. Zuvor sollen noch inhaltliche Besonderheiten der Arbeitsproben aufgedeckt werden.

4.4.3 Inhaltliche Besonderheiten

Um inhaltliche Besonderheiten in den erhobenen Daten ausfindig zu machen, werden jene Sinneinheiten herangezogen, die am schwächsten mit anderen Sinneinheiten verbunden sind. Diese werden als „schwache Signale“ bezeichnet und sind das Gegenteil der inhaltlichen Trends. „Es sind Sätze, die kaum oder gar nicht mit anderen Sätzen verbunden sind. Es handelt sich manchmal um Tabus, die von den meisten Befragten nicht angesprochen werden, um neue Ideen, oder auch einfach um seltsame, ausgefallene Vorschläge“ (Zelger 2002, 100).

Folgende Sinneinheiten waren in den Daten der ersten Erhebung gar nicht bzw. am schwächsten vernetzt (drei Beziehungen oder weniger):

Sinneinheit	Frage	Text der Sinneinheit	Summe Beziehungen
B08	Anmerkungen	Ich finde es schwierig, die Formulierungen so zu finden, dass sie sowohl informativ und möglichst eindeutig sind, als auch dem Fall damit gerecht zu werden in der Kürze der Zeit. Zu Entscheidung von Interventionen gehören für mich noch andere Infos dazu, z.B. Verhalten der Klienten, …	1
C02	Fragen an Supervisandin	Was glauben Sie macht seinen Fall aus seiner Sicht so kompliziert?	3
C06	Hindernisse	Keine eigenen Lösungen aufzwingen und überstülpen.	0
D03	Arbeitskonflikt	Juristin ist in konkordanter Gegenübertragung. Klient entlastet sich so.	0
D06	Hindernisse	Affektintoleranz, Abwehr narzisstischer Kränkung.	3
E07	Ressourcen	• Supervision • Kollegiale Beratung → vertraute Kollegen fragen • Intervision	3
H04	Arbeitsbeziehung	Es gibt kein gemeinsames Projekt, er hat seine Probleme bei ihr abgegeben.	3
H07	Ressourcen	Sein grundsätzlicher Änderungswunsch	0
I03	Arbeitskonflikt	Die Juristin überschätzt sich	1
I07	Ressourcen	Sie hat Einzelsupervision	3
L03	Arbeitskonflikt	Herr Z. meint, er verdient zu wenig.	0
L06	Hindernisse	Emotionen des Klienten verdeutlichen	3
L07	Ressourcen	Juristische Ratschläge wohin es führt, wenn er so weiter macht.	1
L08	Anmerkungen	Zwanghafter Kunde, zwanghafte Juristin?	1
M02	Fragen an Supervisandin	Warum ist es so wichtig für diesen Menschen eine gute Entscheidung zu treffen? Was würde passieren wenn Sie keine gute Lösung findet?	3
M06	Hindernisse	Andere vorherrschende Themen; Es könnte gefragt werden was Herr Z momentan am wichtigsten ist.	3
M07	Ressourcen	Alle öffentlich bekannten Bereiche nennen, die konsultiert werden können.	0

Tabelle 24: Schwache Signale in den Arbeitsproben von T1 – Sinneinheiten bis max. 3 Beziehungen

Bei den Daten der ersten Erhebung finden sich mehrere Sätze, die keine, lediglich eine oder drei Beziehung zu einem anderen Satz aufweisen. Als ungewöhnlich stechen die Antworten I03, L03, L07 und M07 hervor, weil diese sehr sachlich ausfallen und von mir eher als unangebracht und abwegig eingeschätzt werden. Daneben kommen aber auch Themen zur Sprache, die auf reflexive Fähigkeiten schließen lassen. Da die Sinneinheiten einerseits z.T. äußerst kurz sind und weil andererseits die Inhalte einfach nur vereinzelt vorkommen und daher schwach vernetzt sind, „gingen“ diese Themen bzw. Sinneinheiten jedoch quasi im Satzgefüge der Arbeitsproben der ersten Erhebung „unter“:

- Person 02 (B08) hält für die Entscheidung von Interventionen noch mehr Informationen, als im Fallbeispiel geschildert sind, für nötig (z.B. das Verhalten).

- Person 04 verwendet die fachsprachlichen Ausdrücke „konkordante Gegenübertragung“ (D03), „Affektintoleranz“ und „Abwehr narzisstischer Kränkung“ (D06). Diese Sichtweise der Problematik wurde zum ersten Zeitpunkt nur von dieser einen Person eingenommen, wohingegen „narzisstische Kränkung“ bei der zweiten Erhebung sogar zu einem „inhaltlichen Trend“ wurde.
- Von Person 03 (C02) und Person 13 (M02) wird das „Hineinversetzen in den Klienten“ angeregt – eine Interventionsstrategie, die insgesamt eine relativ zentrale Stellung in den Arbeitsproben der ersten Erhebung einnimmt, bloß sind die beiden Sätze C02 und M02 ansonsten zu wenig vernetzt.
- Weitere interessante, aber mangelhaft vernetzte Inhalte sind: die Verdeutlichung der Gefühle des Klienten (L06) bzw. der Bedürfnisse des Klienten (M06) als Möglichkeit zur Umschiffung von Hindernissen, aufgezwungene Lösungen als Hindernis (C06), der Änderungswunsch des Klienten als Ressource (H07) sowie zwanghaftes Verhalten der Juristin und ihres Klienten als Problemursache (L08).

Ganz schwach vernetzte Sinneinheiten, wie sie noch zum ersten Zeitpunkt recht häufig auftraten, waren bei der zweiten Erhebung kaum mehr vorhanden, wie aus Tabelle 25 ersichtlich wird:

Sinneinheit	Frage	Text der Sinneinheit	Summe Beziehungen
B16	Anmerkungen	Im direkten Kontakt mit Herrn W. würde ich viele für mich wichtige Infos aufnehmen, die den Beratungsprozess erheblich – unabhängig vom dargestellten Fall – beeinflussen würden. Ich würde auch das berufliche und familiäre Umfeld von Herrn W. berücksichtigen.	0
I09	Fragen an Supervisandin	Warum wollen Sie den Klienten behalten? Welchen Gewinn haben Sie von Ihrem Scheitern?	4
K14	Hindernisse	S. 2. [Abwehr, A.K.] und: Herr Z. verbirgt etwas, was ihn behindert	4
L11	Arbeitskonflikt	Die Juristin vernachlässigt die Beziehungsebene, narzisstische Kränkung des Klienten.	4
L15	Ressourcen	Der Klient ist selbständig, kann etwas leisten, seine Fähigkeiten sind ihm verloren gegangen und müssen wieder aufgebaut werden.	4
M14	Ressourcen	Faktor Zeit, ihr Klient sollte entscheiden, wann er bereit ist weiter zu arbeiten und sie kann ihm diese geben.	3

Tabelle 25: Schwache Signale in den Arbeitsproben von T2 – Sinneinheiten bis max. 6 Beziehungen

Gar nicht vernetzt ist nur Satz B16, der inhaltliche Analogien zu Satz B08 der ersten Erhebung aufweist, indem angemerkt wird, dass mehr Informationen für die Beratung nö-

tig seien. Weitere Beispiele für sehr selten vorkommende Ansätze liefern die Sätze L15 (Konzentration auf die Potentiale des Klienten) und M14 (dem Klienten Zeit geben). Abwegige Aussagen scheinen hier nicht auf.

Aufgrund der stärkeren Vernetzung liefern die schwachen Signale der zweiten Erhebung grundsätzlich weniger Hinweise auf inhaltliche „Ausreißer“. Vielmehr drückt sich in den besser vernetzten schwachen Signalen der zweiten Erhebung aus, dass die Tendenz der ProbandInnen, extrem kurze und inhaltlich isolierte Antworten zu geben, wie sie bei der ersten Erhebung noch festzustellen ist, später kaum mehr zu erkennen ist. Dies wird als Indiz gedeutet, dass sich die Qualität der Antworten insgesamt verbessert hat.

In Kapitel 4.4.2 wurde festgestellt, dass sich die Arbeitsproben der zweiten Erhebung durch stärkere und differenziertere gefühls- und beziehungsorientierte Vorgehensweisen auszeichnen und darin vermehrt theoretische Erklärungsmodelle zum Ausdruck kommen. In den folgenden beiden Kapiteln werden diese Unterschiede zwischen den Arbeitsproben der beiden Erhebungen noch einmal gesondert betrachtet. Dafür werden u.a. Netzwerkgrafiken und Kausalnetzgrafiken zu ausgewählten Ausdrücken herangezogen. Die Ausgangsausdrücke der Grafiken wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewählt.

4.5 Gefühls- und Beziehungsorientierung

Der Häufigkeitsvergleich der Kategorienzuordnungen in Kapitel 4.3.2 zeigte, dass die Antworten der ProbandInnen bereits bei der ersten Erhebung überwiegend der Gefühls- und Beziehungsebene zugeordnet werden konnten (im Vergleich zu rein sachlich gehaltenen Antworten), aber auch, dass sich diese Tendenz bei der zweiten Erhebung noch verstärkte. Wie die oben geschilderten Ergebnisse der Gestaltbildung und die inhaltlichen Trends belegen, gewann insbesondere die Gefühlsebene bei den Fallbearbeitungen der zweiten Erhebung enorm an Bedeutung.

Exemplarisch wird diese Veränderung anhand der Netzwerkgrafiken zu den Ausdrücken „Gefühle_des_Beraters“ und Gefühle_des_Klienten“ aufgezeigt (Abbildung 8 = T1 und Abbildung 9 = T2). Diese Grafiken enthalten sämtliche Beziehungen der Ausdrücke „Gefühle_des_Beraters“ und „Gefühle_des_Klienten“ mit anderen Ausdrücken. Wegen der

großen Anzahl an Beziehungen war es nicht möglich, die Netzwerkgrafik zu T2 so darzustellen, dass alle Ausdrücke lesbar sind. Es geht bei diesen Grafiken aber weniger um die Darstellung der Inhalte, sondern die Abbildungen dienen vor allem dazu, den Grad der Thematisierung und Vernetzung grafisch sichtbar zu machen.

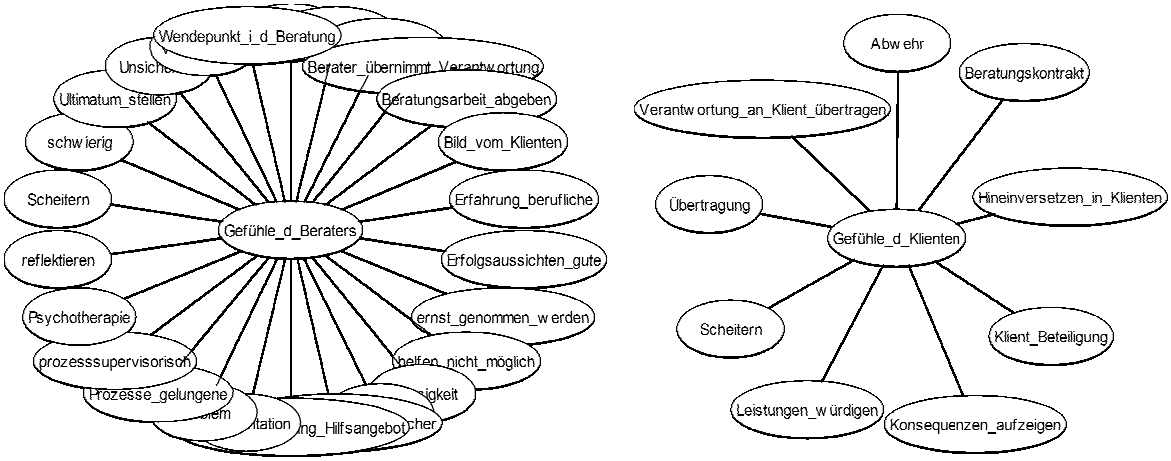


Abbildung 8: Netzwerkgrafik zu den Begriffen „Gefühle_d_Klienten“ und „Gefühle_d_Beraters“ von T1

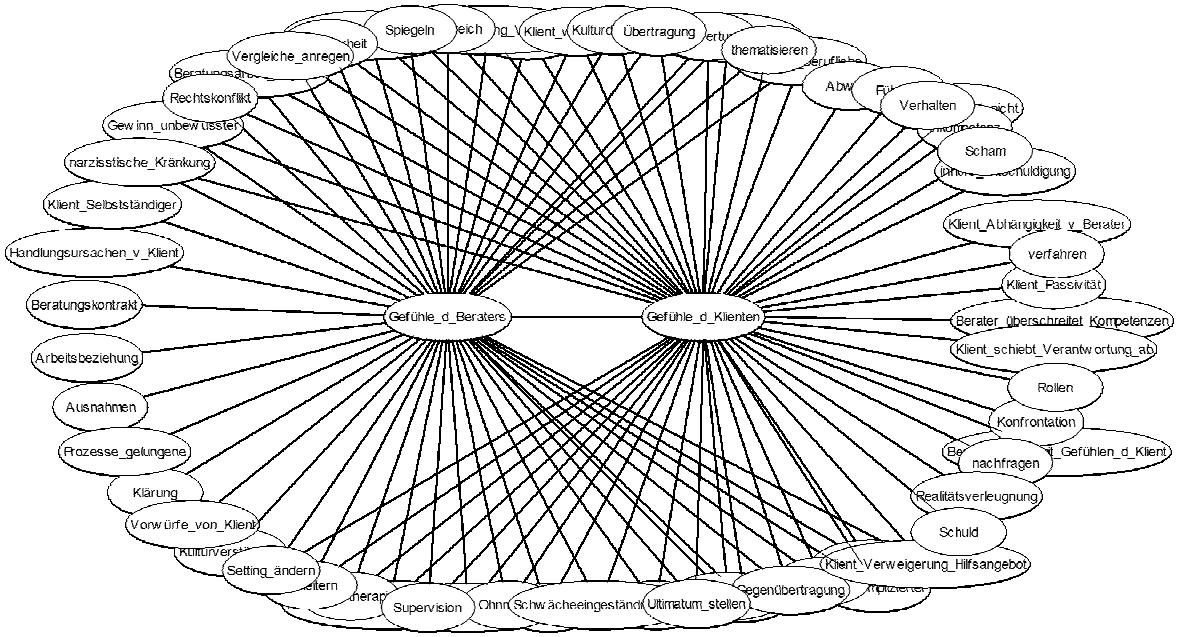


Abbildung 9: Netzwerkgrafik zu den Begriffen „Gefühle_d_Klienten“ und „Gefühle_d_Beraters“ von T2

Die Ausdrücke „Gefühle_des_Beraters“ und „Gefühle_des_Klienten“ sind in den Arbeitsproben der zweiten Erhebung stärker mit anderen Ausdrücken vernetzt und werden intensiver thematisiert als in den Arbeitsproben der ersten Erhebung. Bei der zweiten Erhebung tendierten einzelne ProbandInnen dazu, vermehrt die Gefühle der im Fallbeispiel vorkommenden Personen zu konkretisieren: Während bei der ersten Erhebung

nur von Hilflosigkeit (A02), Ängsten (E06) und Gefühlen des Scheiterns (H06, I05) die Rede war, wurden bei der zweiten Erhebung Ohnmacht (D12, D13), Entwertung (D13, F10), Schuld (D12), Scham (D12), Ärger (E10, E11), Frust (E10), Ängste (H09) und Gefühle des Scheiterns (H09, H10) genannt.

Beim Vergleich der Abbildungen fällt zudem auf, dass bei der ersten Erhebung der Ausdruck „Gefühle_des_Klienten“ im Gegensatz zum Ausdruck „Gefühle_des_Beraters“ – der immerhin acht Mal kodiert wurde und Eingang in die Gestalt „Konfrontation_Ultimatum“ und „Ressourcen“ fand – relativ selten vorkommt und nur schwach vernetzt ist. Bei der zweiten Erhebung wurde hingegen der Gefühlslage der Beraterin und der Gefühlslage des Klienten gleichermaßen große Bedeutung für die Fallbearbeitung beigemessen, was darauf hindeutet, dass die angehenden SupervisorInnen bei der zweiten Erhebung in verstärkter Weise multiperspektivisch an die Problembearbeitung herangingen. Außerdem kann dieses Ergebnis auch so ausgelegt werden, dass bei der zweiten Erhebung auf die Beziehung zwischen den betreffenden Personen mehr Gewicht gelegt wird.

Als Bestätigung der stärkeren multiperspektivischen Herangehensweise auf der Gefühls- und Beziehungsebene kann auch die Interventionsstrategie, mit der Supervisandin ein Hineinversetzen in die Gefühlslage und Denkprozesse des Klienten anzusteuern, gesehen werden. Denn auch bei dieser Strategie, die mit dem Ausdruck „Hineinversetzen_in_Klienten“ kodiert wurde, zeichneten sich erhebliche Veränderungen ab.

Bei der ersten Erhebung verfolgten vier ProbandInnen die Strategie des Hineinversetzens in den Klienten, indem sie folgende Fragen an die Supervisandin richten würden:

C02: „Was glauben Sie, macht seinen Fall aus seiner Sicht so kompliziert?“

D02: „Wie fühlt sich der Klient?“

K02: „Warum will Herr Z. bei Ihnen bleiben?“

M02: „Warum ist es so wichtig für diesen Menschen, eine gute Entscheidung zu treffen?“

Im Gegensatz dazu war bei der zweiten Erhebung, bei der bei sechs ProbandInnen der Ausdruck „Hineinversetzen_in_Klienten“ kodiert wurde, eine elaboriertere Ausarbeitung der Strategie festzustellen:

A10: „Vielleicht können Sie erarbeiten, warum er die Verantwortung und somit die Veränderung seines Verhaltens ablehnt.“

C08: „Was sie glaubt, welchen Auftrag Hr. Z. an sie heranträgt?“

D09: „Wie Z. sich in seiner Situation fühlt?“

D10: „Was die Beraterin denkt, warum Z. so handelt? Welche weiteren Erfahrungen mit Selbständigen? Was weiß B. über die „Kultur“ des PR-Betriebs?“

H09: „Besteht die Möglichkeit, dass der Supervisand die Beziehung auf keinen Fall verlieren will? Glauben Sie, dass der Supervisand sich Ihnen gegenüber möglicherweise als Versager fühlt?

Können Sie sich vorstellen, dass er nicht zu Ihrem Kollegen geht, da ihm in Gegenwart eines anderen ihn beratenden Mannes sein eigenes Versagen noch deutlicher entgegentritt?“

L10: „Warum meinen Sie, verschließt sich der Klient Ihren Vorschlägen?“

M09: „Was glauben Sie, warum er in Ihrer Beratung geblieben ist? Was glauben Sie, warum er glaubt, dass bei ihm alles komplizierter sei? Was glauben Sie, hindert ihn daran, Ihre Vorschläge umzusetzen?“

Der Vergleich der Netzwerkgrafiken (Abbildung 10), die nur jene Ausdrücke bzw. Aspekte enthalten, auf die das „Hineinversetzen“ bezogen ist, veranschaulicht die quantitativen und qualitativen Unterschiede zwischen den Arbeitsproben der beiden Erhebungen.

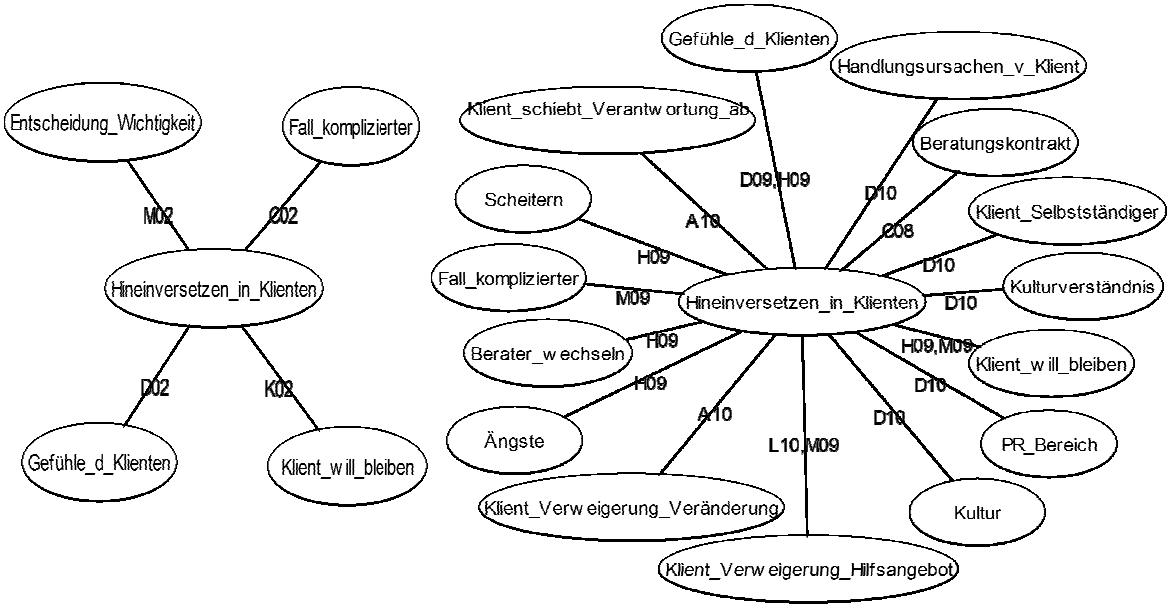


Abbildung 10: Netzwerkgrafik zum Begriff „Hineinversetzen_in_Klienten“ von T1 (links) und T2 (rechts)

Bei der ersten Erhebung nannten die ProbandInnen nur vier Aspekte, auf die das Hineinversetzen abzielen sollte, bei der zweiten Erhebung dahingegen gleich 15. Wie anhand der verknüpften Ausdrücke zu erkennen ist, wurde die Interventionsstrategie „Hinein-

versetzen in den Klienten“ von den ProbandInnen am Ende ihrer Ausbildung weitaus stärker ausdifferenziert abgehandelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Gefühls- und Beziehungsorientierung der Arbeitsproben bei der zweiten Erhebung nicht nur quantitativ gesteigert hat, sondern dass auch qualitative Unterschiede in den Antworten feststellbar waren. Gefühls- und beziehungsbezogene Aspekte formulierten die ProbandInnen bei der zweiten Erhebung in differenzierterer Weise und es zeichnete sich dabei eine stärkere multiperspektivische Haltung ab.

4.6 Psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle und Vorgehensweise

In Kapitel 4.4.2 wurde festgehalten, dass die ProbandInnen bei der zweiten Erhebung stärker dazu tendieren, Erklärungen für ihre Hypothesen und Diagnosen zu formulieren, und dass diese Erklärungen auch vermehrt auf theoretische Modelle zurückführbar sind. Hervorgestochen sind dabei psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle. Als Indikatoren für psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle dienten psychoanalytische Fachbegriffe bei der Diagnostik und bei geplanten Interventionsmethoden sowie Erläuterungen von (unbewusst) ablaufenden psychodynamischen Prozessen in den Arbeitsproben.

Die statistischen Häufigkeiten der Kategorie „psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell“ (siehe auch Kapitel 4.3.2) sind ein Beleg für quantitative Unterschiede zwischen den Erhebungen: Bei der ersten Erhebung wurden bei sechs ProbandInnen Aussagen identifiziert, die implizite[40] oder explizite psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle enthalten, bei der zweiten Erhebung gleich bei zehn der zwölf ProbandInnen. Der Anteil von Sinneinheiten mit solchen Inhalten an den gesamten Sinneinheiten ist enorm gestiegen, nämlich von 15,5% auf 37,8%, d.h., dass bei der zweiten Erhebung über ein Drittel der Sinneinheiten der Kategorie „psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell“ zugeordnet wurden.

[40] Es werden latente psychische Prozesse, wie z.B. Übertragungsvorgänge oder Spiegelungsphänomene, beschrieben, aber nicht als solche benannt.

Die steigende Heranziehung psychoanalytischer Theorien zeichnete sich schließlich bei der Gestaltbildung ab. Die Hypergestalt „Abwehrverhalten_Übertragung“ und die Gestalten „Übertragung_Gegenübertragung“ sowie „Klient_narzisstische Kränkung“ sind Beispiele dafür, dass psychoanalytisch geprägte Ausdrücke bzw. Aussagen in den Arbeitsproben der zweiten Erhebung eine ganz zentrale Stellung einnehmen.

Die unterschiedlich intensive Verwendung psychoanalytischer Begriffe soll im Folgenden grafisch veranschaulicht werden. Hierfür werden Netzwerkgrafiken zu den Ausdrücken „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“, „Gegenübertragung“, „narzisstische_Kränkung“ und „Konfrontation“ verglichen.

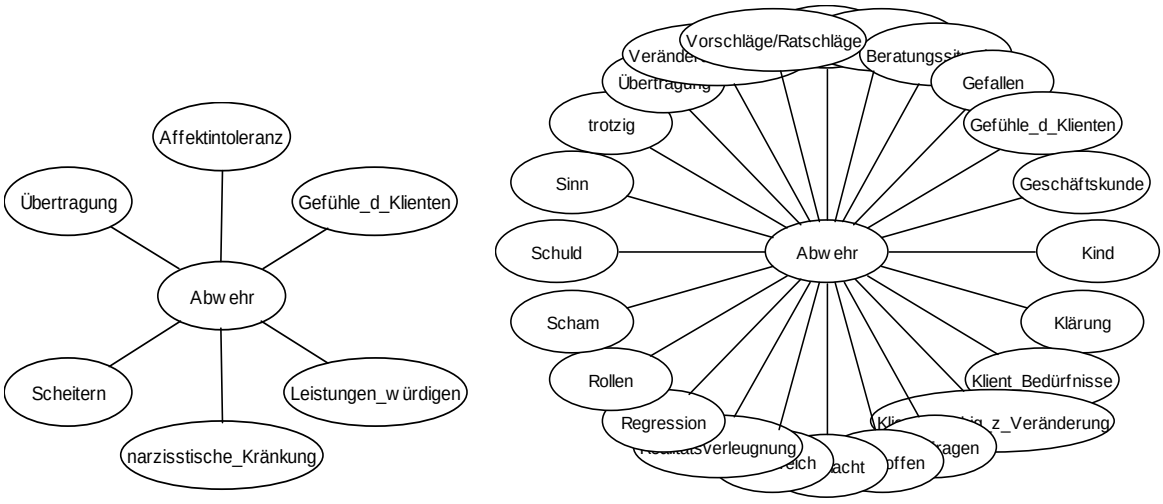


Abbildung 11: Netzwerkgrafik zum Begriff „Abwehr“ von T1 (links) und T2 (rechts)

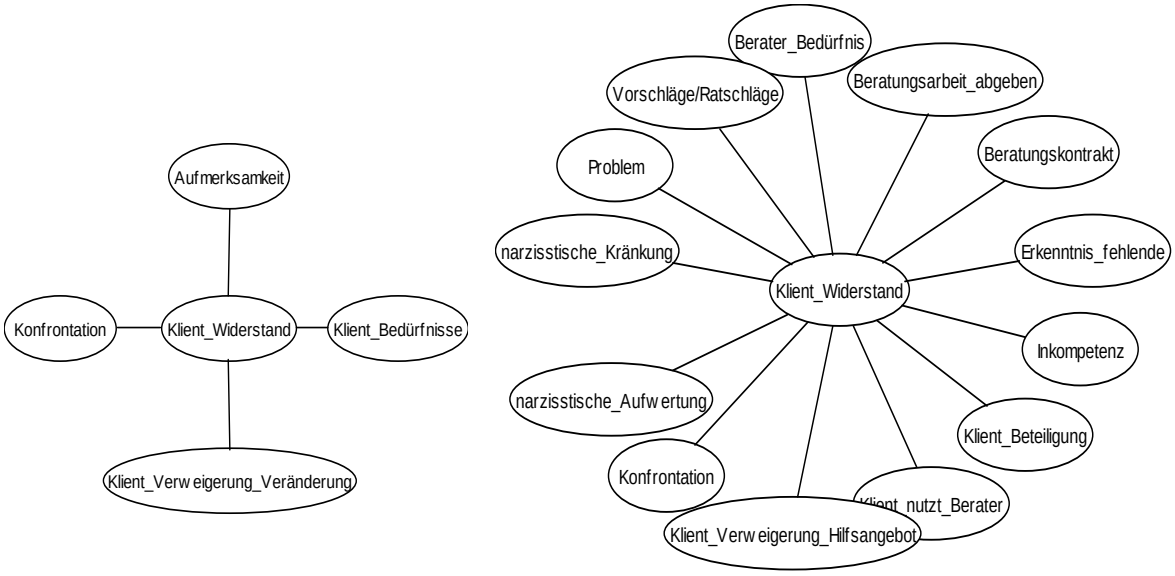


Abbildung 12: Netzwerkgrafik zum Begriff „Klient_Widerstand“ von T1 (links) und T2 (rechts)

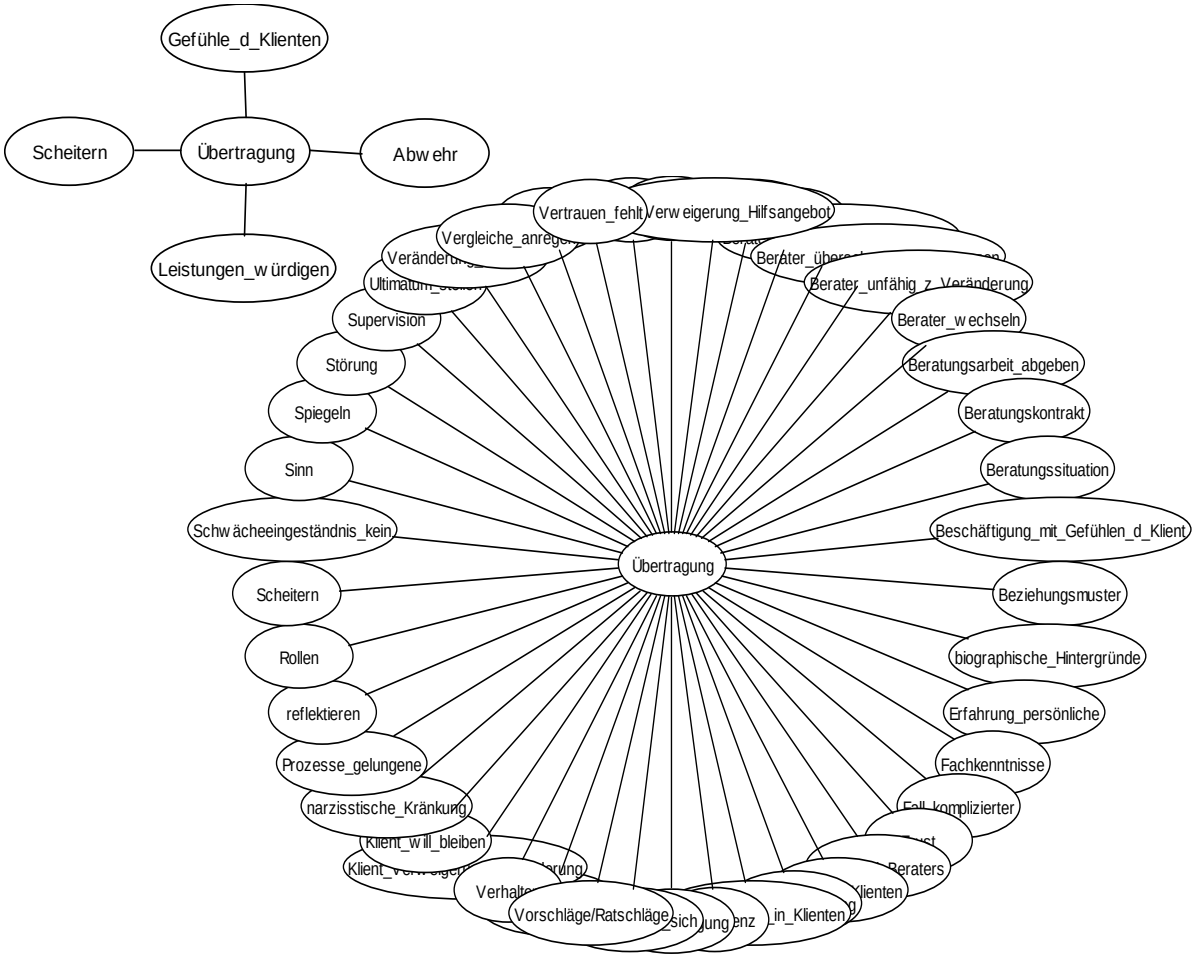


Abbildung 13: Netzwerkgrafik zum Begriff „Übertragung“ von T1 (oben) und T2 (unten)

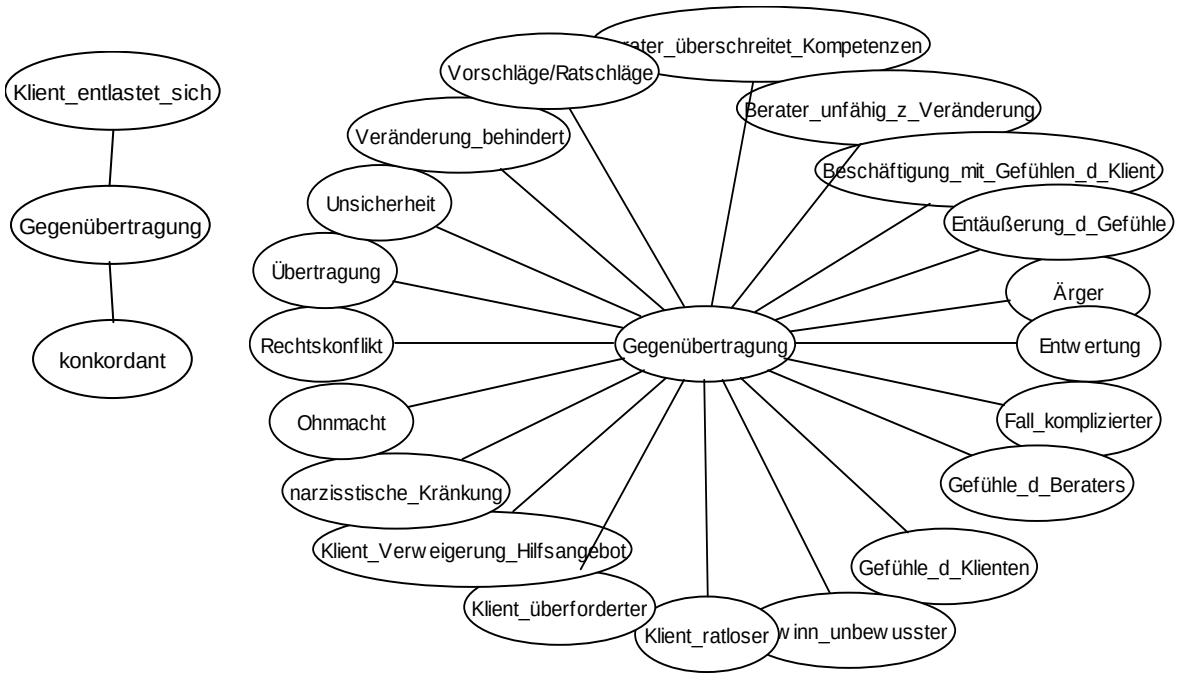


Abbildung 14: Netzwerkgrafik zum Begriff „Gegenübertragung“ von T1 (links) und T2 (rechts)

Unterschiede zeigen sich ganz besonders beim Vergleich der Ausdrücke „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“ und „Gegenübertragung“. Diese drei Ausdrücke kommen bei der ersten Erhebung nur in den Arbeitsproben einzelner Personen vor und das nur punktuell, d.h. die Ausdrücke finden sich nur in einzelnen Sinneinheiten und ziehen sich nicht durch die Konzepte der ProbandInnen. Dementsprechend wenig Beziehungen mit anderen Ausdrücken weisen sie auf. Bei der zweiten Erhebung zeigt sich ein ganz anderes Bild: Die Ausdrücke „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Gegenübertragung“ und ganz besonders „Übertragung“ werden nicht nur von mehr Personen verwendet, sondern tauchen bei deren Arbeitsproben tendenziell auch in mehreren Sinneinheiten auf. Dies wird als Indiz gedeutet, dass psychoanalytische Erklärungsmodelle bei der zweiten Erhebung vermehrt eine Basis für die gebildeten Konzepte darstellen und nicht nur wie bei der ersten Erhebung „angeschnitten“ werden.

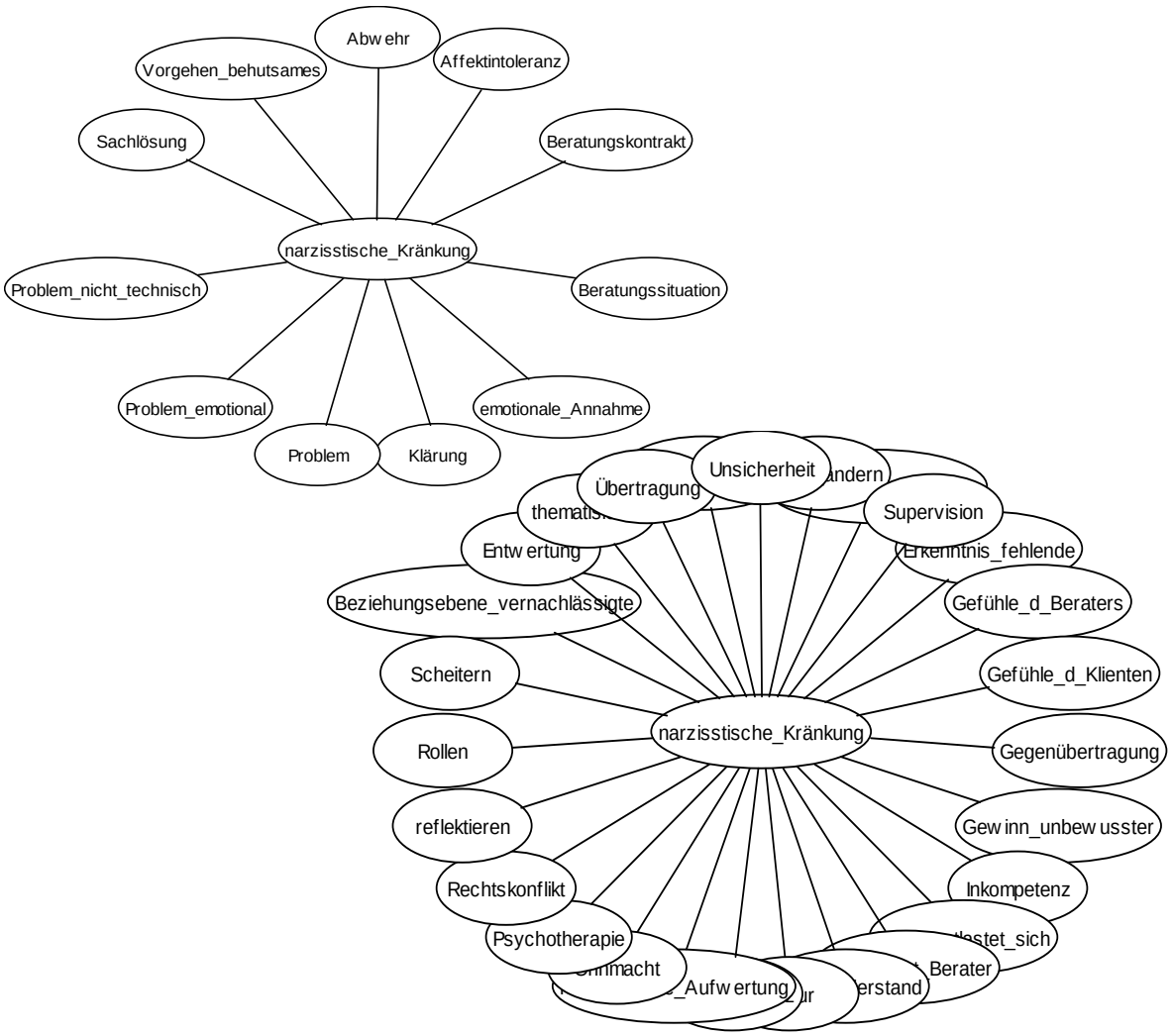


Abbildung 15: Netzwerkgrafik zum Begriff „narzisstische_Kränkung“ von T1 (oben) T2 (unten)

Beim Ausdruck „narzisstische_Kränkung“ fällt auf den ersten Blick der Unterschied zwischen den Erhebungen weniger deutlich aus. Die im Vergleich zu den obigen Ausdrücken starke Vernetzung des Ausdrucks „narzisstische_Kränkung“ bei der ersten Erhebung muss aber relativiert werden, denn der Begriff wird hier nur von Person 04 verwendet, die ihr Konzept aber besonders auf diesem Thema aufbaut. Somit ist auch der Ansatz „narzisstische_Kränkung“ bei der ersten Erhebung als eine Ausnahmeerscheinung zu sehen.

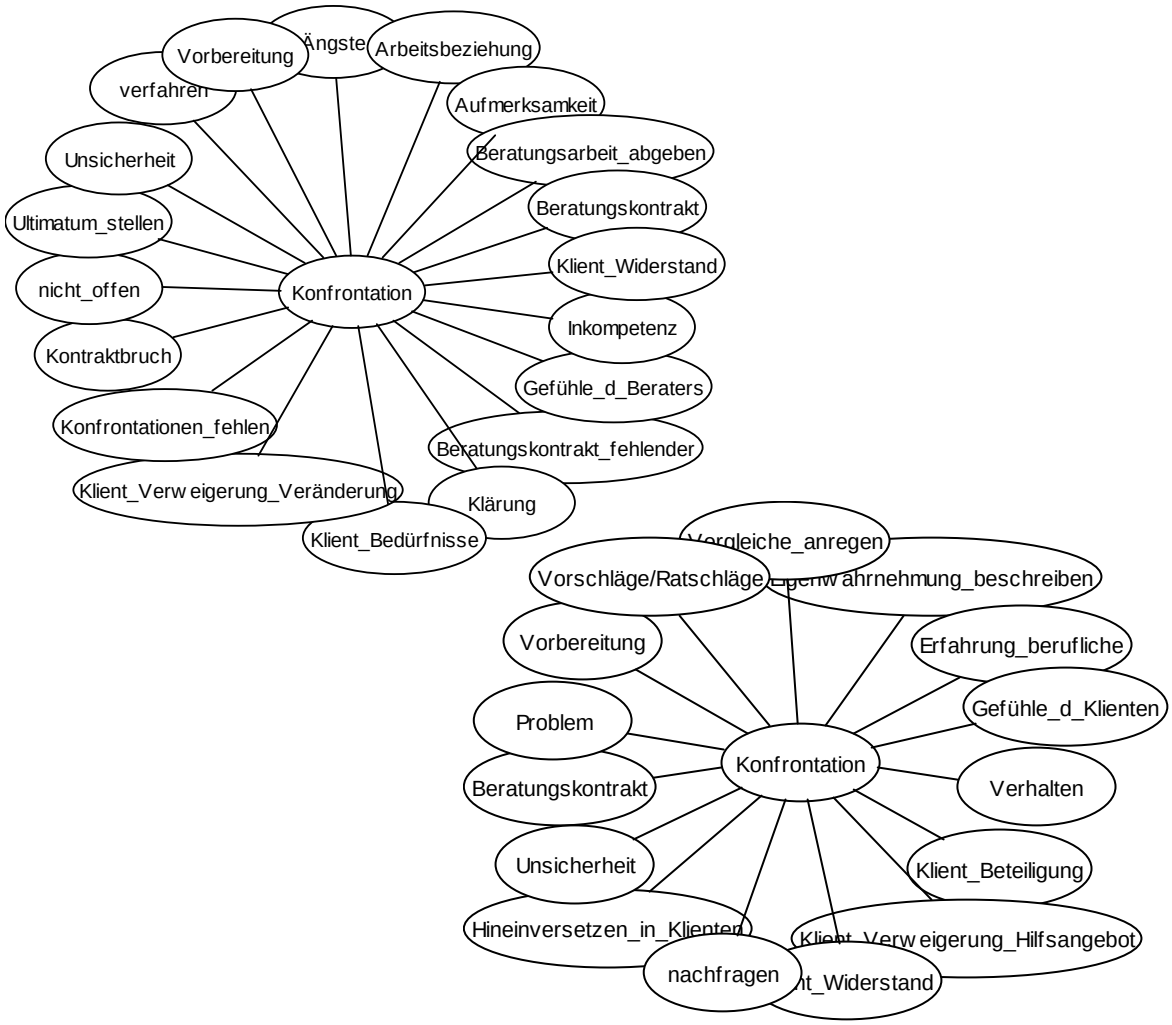


Abbildung 16: Netzwerkgrafik zum Begriff „Konfrontation“ von T1 (oben) und T2 (unten)

Konträr ist nur das Ergebnis zum Ausdruck „Konfrontation“. Dieser Ausdruck weist bei der ersten Erhebung etwas mehr Beziehungen zu anderen Ausdrücken auf als bei der zweiten Erhebung. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass der Ausdruck bei jenen beiden ProbandInnen, die ihn bei der ersten Erhebung verwenden, gleich in je drei Sinnein-

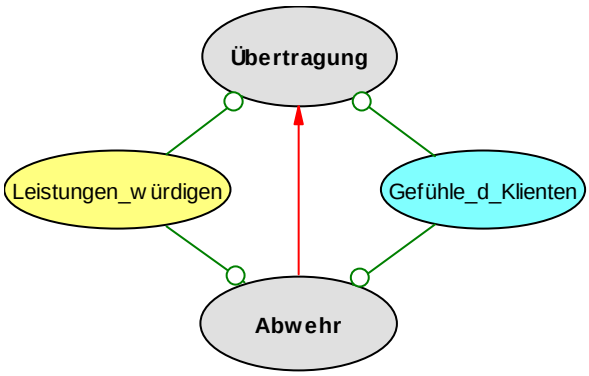
heiten vorkommt. Bei den vier ProbandInnen, die bei der zweiten Erhebung von „Konfrontation“ sprechen, kommt der Ausdruck nur vereinzelt vor.

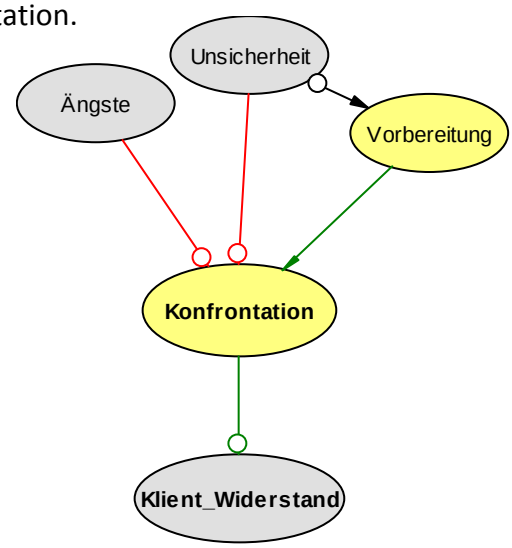
Bei Erklärungsmodellen sind aber nicht nur inhaltliche Assoziationen interessant, sondern vor allem das Wirkungsgefüge, in das sie eingebettet sind. Um die kausalen Verbindungen der psychoanalytisch orientierten Erklärungsmodelle in den Arbeitsproben zu veranschaulichen, werden die Ergebnisse der Kausalkodierung in Form von Kausalnetzgrafiken dargestellt. Kausalnetzgrafiken enthalten die bei der Kausalkodierung identifizierten Kausalannahmen der ProbandInnen. Die Variablen in den runden Feldern sind durch Linien verbunden, wobei ein Pfeil einen verstärkenden Einfluss und ein Kreis einen verringernden Einfluss einer Variable auf eine andere bedeutet. Die Farbe der Verbindung informiert darüber, ob die kausale Beziehung als günstig (grün), ungünstig (rot), sowohl günstig als auch ungünstig (schwarz) oder neutral (blau) bewertet wird. Die Farbkodierung der Variablen sorgt für die Unterscheidung der Wirkvariablen nach folgendem Schema:

	Grundwerte und ethische Ideale
	Maßnahmen positiv (für die Supervision geplante Interventionsschritte)
	Rahmenbedingungen und Ressourcen
	Problembezogene Aspekte
	Restkategorie

Tabelle 26: Farbkodierung der Wirkvariablen

Ausgangsausdrücke für die dargestellten Kausalnetzgrafiken sind dieselben wie für die Netzwerkgrafiken: „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“, „Gegenübertragung“, „narzisstische_Kränkung“ und „Konfrontation.





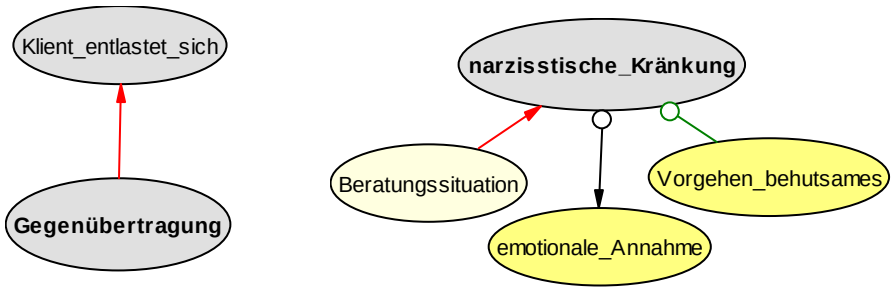


Abbildung 17: Wechselwirkungsnetze zu den Ausdrücken „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“, „Gegenübertragung“, „narzisstische_Kränkung“ und „Konfrontation“ von T1

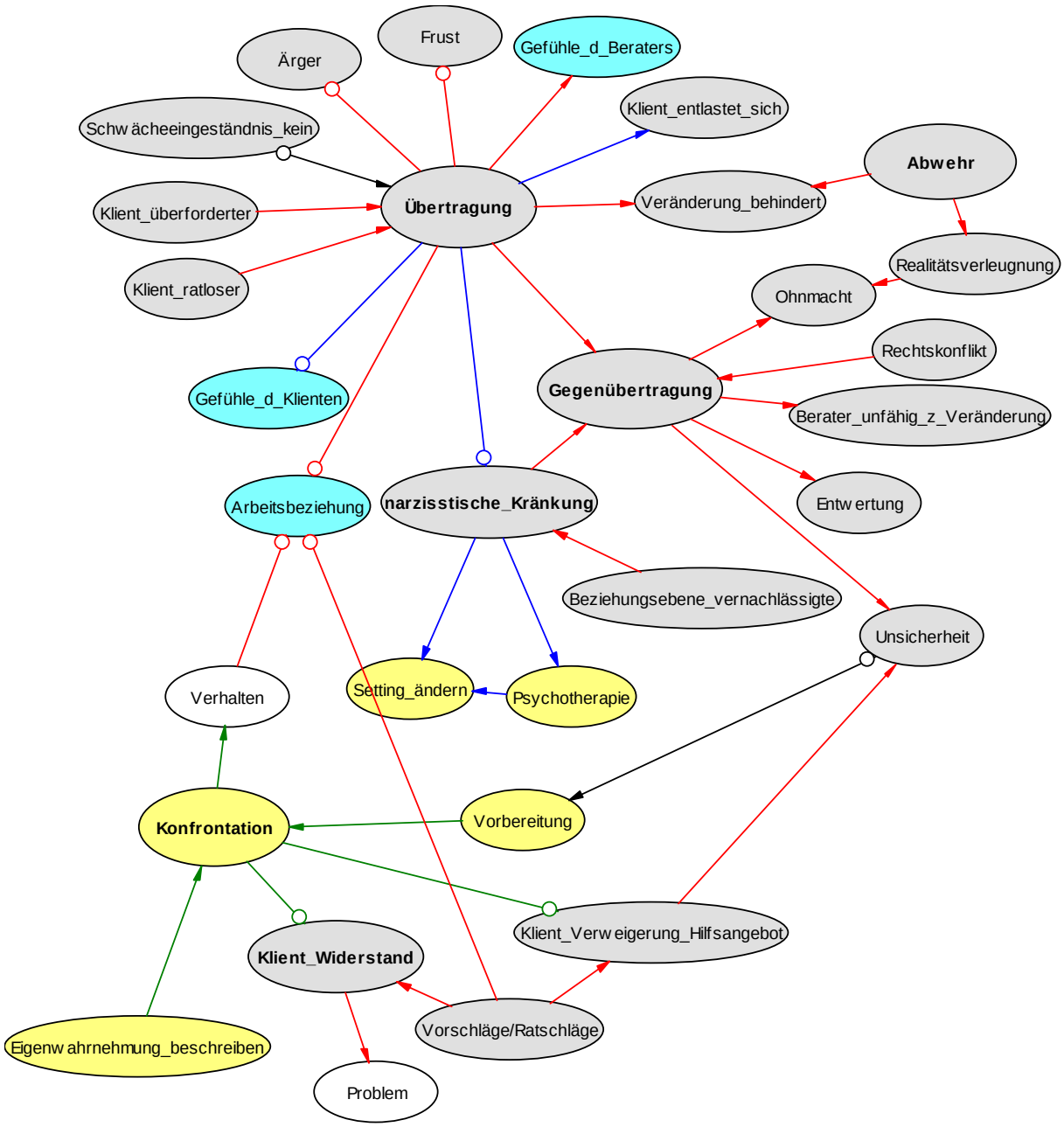


Abbildung 18: Wechselwirkungsnetz zu den Ausdrücken „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“, „Gegenübertragung“, „narzisstische_Kränkung“ und „Konfrontation“ von T2

Der Vergleich der Wechselwirkungsnetze zeigt deutlich, dass die Komplexität der kausalen Beziehungen bei der zweiten Erhebung stark zugenommen hat. Alle sechs Ausgangsausdrücke hängen bei der zweiten Erhebung im Wirkungsgefüge direkt oder indirekt zusammen und ergeben so ein komplexes Wechselwirkungsnetz. Dahingegen ergaben sich bei der ersten Erhebung lediglich vier kleine, einfache Wechselwirkungsnetze, bei denen nur die Ausgangsausdrücke „Übertragung“ und „Abwehr“ sowie „Konfrontation“ und „Klient_Widerstand“ kausal verknüpft sind.

Insgesamt sind die Ergebnisse ein klarer Beleg dafür, dass psychoanalytische Theorien und Methoden bei der zweiten Erhebung eine bedeutendere Rolle einnahmen. Aussagen mit psychoanalytisch orientierten Erklärungsmodellen nahmen nicht nur an Quantität zu, sondern es wurden vor allem auch folgende qualitativen Unterschiede festgestellt: Psychoanalytische Ausdrücke sind tendenziell besser ausdifferenziert, inhaltlich stärker an die angestellten Überlegungen der ProbandInnen geknüpft und sie weisen eine komplexere kausale Vernetzung auf. Das führt zu dem Schluss, dass psychoanalytisch orientierte Erklärungsmodelle bei der zweiten Erhebung in einem größeren Ausmaß eine theoretische Basis für die Bearbeitung des Fallbeispiels bildeten.

4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der Arbeitsproben nach dem Verfahren GABEK bzw. mithilfe des Computerprogramms WinRelan zeigte, dass zwischen den Arbeitsproben, die die ProbandInnen am Beginn ihrer Supervisionsausbildung angefertigt haben, und den Arbeitsproben, die sie am Ende der Ausbildung erstellt haben, sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede bestehen: Die Fallkonzepte waren bei der zweiten Erhebung insgesamt textlich und inhaltlich umfangreicher, inhaltlich reichhaltiger bzw. stärker ausdifferenziert und sie wiesen einen höheren Vernetzungsgrad auf – kurzum: Die ProbandInnen erstellten am Ende ihrer Ausbildung tendenziell komplexere und kohärentere Fallkonzepte als am Beginn. Veränderungen zeichneten sich auch in der strukturellen Beschaffenheit der Sinneinheiten ab. So waren die Arbeitsproben bei der zweiten Erhebung mehr satzhaft bzw. weniger stichwortartig formuliert und die Sinneinheiten enthielten im Unterschied zur ersten Erhebung tendenziell kausale Zusammenhänge.

Anhand der Relevanzanalyse, der Gestaltenbäume und der inhaltlichen Trends ließen sich zwischen den Arbeitsproben der beiden Erhebungen einige Übereinstimmungen der inhaltlichen Schwerpunkte identifizieren. Allerdings wiesen die Arbeitsproben bei der zweiten Erhebung eine stärkere inhaltliche Ausdifferenzierung und Vernetzung auf, weshalb sich mehr inhaltliche Aspekte als Hauptthemen herauskristallisierten. Unterschiede zeigten sich vor allem darin, dass bei der zweiten Erhebung in intensiverer und differenzierterer Weise sowie mit einer stärkeren multiperspektivischen Haltung auf gefühls- und beziehungsbezogene Aspekte eingegangen wurde. Außerdem lagen den Arbeitsproben der zweiten Erhebung vermehrt theoretische Erklärungsmodelle als Basis zugrunde. Veränderungen zeigten sich in diesem Zusammenhang ganz deutlich anhand psychoanalytisch orientierter Erklärungsmodelle, die bei der zweiten Erhebung stärker ausdifferenziert waren und eine stärkere inhaltliche und kausale Vernetzung aufwiesen.

Schließlich muss festgehalten werden, dass zwischen den Arbeitsproben der ProbandInnen grundsätzlich individuelle Unterschiede ausmachbar waren. Insbesondere bei der ersten Erhebung waren die quantitativen und qualitativen Differenzen enorm. Während vereinzelt Arbeitsproben sehr differenziert und komplex waren, fielen andere extrem kurz und kaum vernetzt aus und/oder enthielten unangebrachte und abwegige Ansätze. Im Vergleich dazu haben die individuellen Unterschiede zwischen den ProbandInnen bei der zweiten Erhebung abgenommen. Die Bandbreite an Überlegungen und Ansätzen ist zwar nach wie vor groß, allerdings hat eine inhaltliche Annäherung stattgefunden. Negative „Ausreißer“ in Form von extrem kurzen und nicht oder kaum vernetzten Antworten gab es bei der zweiten Erhebung kaum mehr.

5. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Ergebnisse der Datenauswertung dargestellt wurden, erfolgt in diesem Kapitel eine Diskussion der Ergebnisse und es werden Schlussfolgerungen daraus gezogen. Der Fokus wird dabei vor allem darauf gerichtet, inwiefern die Ergebnisse Anhaltspunkte für die Konzeptkompetenz der angehenden SupervisorInnen und die Entwicklung dieser liefern.

5.1 „Erfahrene AnfängerInnen"? – Grundkompetenzen der ProbandInnen am Beginn der Ausbildung

Aufgrund der Zulassungsvoraussetzungen zu Supervisionsausbildungen bringen AusbildungskandidatInnen für gewöhnlich viel Berufs- und Lebenserfahrung in die Ausbildung mit. Da außerdem davon ausgegangen werden kann, „dass die Studierenden … bereits Beratungserfahrungen haben und mindestens implizit auch Begründungen, warum sie so und nicht anders handeln" (Fröhlich & Kündig 2007, 201), war nicht zu erwarten, dass die ProbandInnen am Beginn ihrer Ausbildung völlig „unkompetent" an die Bearbeitung der Fallbeispiele herangehen. Es konnte aber angenommen werden, dass die Arbeitsproben der ProbandInnen und die darin entwickelten Konzepte durch ihre Vorerfahrungen in unterschiedlichsten Bereichen geprägt sind bzw. davon erheblich beeinflusst werden und die Arbeitsproben dementsprechend unterschiedlich ausfallen. Diese Vermutung hat sich bei der Untersuchung bestätigt.

Indizen für eine weniger stark ausgeprägte Konzeptkompetenz liefert neben einigen als abwegig bzw. unangebracht einzuschätzenden Antworten die nicht vorhandene oder schwache interne Vernetzung mancher Arbeitsproben. So fand sich etwa bei Person 03 und Person 13 keine einzige Verbindung der Sinneinheiten innerhalb der jeweiligen Arbeitsproben, bei Person 09 war es eine Verbindung und bei Person 01 waren es auch nur zwei. Diesen Arbeitsproben fehlte es dadurch an inhaltlicher Kohärenz, was bedeutet, dass diese ProbandInnen Konzepte erstellt haben, die inhaltlich wenig zusammenhängend und dadurch weniger schlüssig sind. Dass bei manchen ProbandInnen die Konzept-

kompetenz weniger stark ausgeprägt ist, zeigt sich außerdem an extrem kurzen Antworten, an der Tendenz zu einem stichwortartigen Antwortstil sowie an wenig ausdifferenzierten Arbeitsproben.

Demgegenüber zeigen die Ergebnisse jedoch auch recht deutlich, dass es sich, wie es Rappe-Giesecke (2009b, 28) formuliert, um „erfahrene Anfänger“ handelt. Generell ist das Überwiegen von Aussagen, welche sich auf die Gefühls- und Beziehungsebene beziehen, gegenüber rein sachlichen Antworten ein Zeichen, dass angehende SupervisorInnen empathische Fähigkeiten sowie ein Gespür für zwischenmenschliches Geschehen in die Ausbildung mitbringen. Besonders auffallend war, dass einzelne ProbandInnen bereits am Beginn der Ausbildung mit sehr differenzierten Arbeitsproben herausstachen, die teilweise mit theoretischen Erklärungskonzepten angereichert waren. Manche Aussagen deuten darauf hin, dass ein Teil der ProbandInnen eine psychoanalytisch orientierte Vorbildung hat bzw. mit psychoanalytischem Denken vertraut war. Vor allem Person 04 brachte offenbar sehr spezifisches Fachwissen in die Ausbildung mit, da sie bereits bei der ersten Erhebung die Formulierungen „konkordante Gegenübertragung“, „narzisstische Kränkung“, „Affektintoleranz“ und „Abwehr narzisstischer Kränkung“ verwendet. Person 10 erkennt beim Klienten der Supervisandin einen „Widerstand“ und sieht einen Lösungsweg darin, den Klienten damit zu konfrontieren. Bei weiteren ProbandInnen tauchten bei der ersten Erhebung psychoanalytisch orientierte Ansätze immerhin punktuell oder implizit auf. So spricht z.B. Person 09 davon, dass die Supervisandin die Einzelsupervision benötigt, „um den Konflikt containern zu können“ und Person 08 findet die „Abwehr des Klienten“ gravierend und beschreibt zudem Übertragungsprozesse.

Hinweise, dass AusbildungskandidatInnen supervisorische Grundkompetenzen in die Ausbildung mitbringen, zeigen sich aber auch in der Formulierung anderer Techniken, Methoden und Interventionen. Beispielsweise griff bei der ersten Erhebung die Hälfte der ProbandInnen bei ihren Überlegungen auf Metaphern bzw. auf eine bildhafte Sprache zurück (bei der zweiten Erhebung waren es drei Viertel). Münch (2001, 83) bezeichnet „das Zeigen und Weisen“ mithilfe von Metaphern und Analogien als „milde Formen der Intervention“. Laut Möller & Hegener (2001, 19f) erlauben metaphorische Gleichungen, „die Situation neu bzw. in einem anderen Licht wahrzunehmen“, denn dadurch

„verändert sich die Perspektive und es wird etwas hervorgerufen, das vorher nicht ‚da' war". Ob Metaphern bei den Arbeitsproben nun bewusst (z.B. als eine Form der Intervention) eingesetzt oder intuitiv verwendet wurden, bleibt offen, ist letztlich aber auch nebensächlich, denn so oder so zeigt sich dadurch, dass einige der ProbandInnen bereits am Beginn der Ausbildung den Gebrauch von Metaphern zu nutzen wussten. Bei drei ProbandInnen wird außerdem deutlich, dass sie in die Ausbildung ein Bewusstsein dafür mitbringen, wie wichtig ein klarer Arbeitsauftrag für Beratungen ist, denn sie thematisieren bei der ersten Erhebung den mangelnden Beratungskontrakt zwischen der Supervisandin und deren Klienten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass besonders zum ersten Erhebungszeitpunkt am Beginn der Ausbildung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht enorme Differenzen zwischen den Arbeitsproben der ProbandInnen bestehen. Zu einem gewissen Teil können diese Unterschiede zwar auf Messfehler, wie z.B. die unterschiedliche Motivation der ProbandInnen, zurückgeführt werden, doch grundsätzlich werden die Ergebnisse so gedeutet, dass bei den ProbandInnen von einer großen Heterogenität der Konzeptkompetenz auszugehen ist, d.h., AusbildungskandidatInnen bringen mehr oder weniger Grundkompetenzen in die Ausbildung mit.

5.2 Entwicklung der Konzeptkompetenz

Ebenso wie angenommen werden konnte, dass die ProbandInnen aufgrund ihrer Vorbildung und Vorerfahrungen bestimmte supervisorische Grundkompetenzen in die Ausbildung mitbringen, war auch davon auszugehen, dass es im Zuge der Supervisionsausbildung zu einer Weiterentwicklung der Konzeptkompetenz kommt. Durch den durchgeführten Prä-Post-Vergleich hat sich jedenfalls gezeigt, dass sich die Arbeitsproben der beiden Erhebungszeitpunkte in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Insgesamt sind die Arbeitsproben, die die ProbandInnen am Ende der Supervisionsausbildung erstellt haben, als sowohl quantitativ als auch qualitativ hochwertiger einzuschätzen. Welche Schlüsse aufgrund der Ergebnisse auf die Entwicklung der Konzeptkompetenz gezogen werden können, soll im Folgenden erörtert werden.

5.2.1 Entwicklung der Fähigkeit zum supervisorischen Verstehen

Als einer der Anforderungsbereiche, in dem Konzeptkompetenz zum Tragen kommt, wurde im Theorieteil das komplexe Erfassen bzw. Verstehen der Person(en) und größerer Zusammenhänge herausgearbeitet, weil dadurch eine Grundlage für das Diagnostizieren in der Supervision geschaffen wird (2.3.2). Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass die angehenden SupervisorInnen am Ende ihrer Ausbildung besser in der Lage sind, diese Anforderung zu bewältigen und ein umfassenderes Verstehen, also „eine Klärung und Reflexion des Gegenstands“ (Hechler 2005, 328) – gelingt. So kann etwa aus der insgesamt höheren Komplexität der Fallkonzepte bei der zweiten Erhebung sowie aufgrund der Zunahme von Aussagen mit diagnostischem Inhalt geschlossen werden, dass sich die Fähigkeiten der angehenden SupervisorInnen zum supervisorischen Verstehen verbessert haben, weil sie offenbar am Ende ihrer Ausbildung besser in der Lage sind, die Komplexität supervisorischer Beratungssituationen zu erfassen und in differenzierterer Weise diagnostische Überlegungen zum Fall anzustellen.

Speziellere Erkenntnisse über eine Entwicklung des supervisorischen Verstehens im Laufe der Ausbildung geben die Ergebnisse zur Gefühls- und Beziehungsorientierung. Die bereits starke Gefühls- und Beziehungsorientierung bei der Konzepterstellung der ersten Erhebung hat bei der zweiten Erhebung noch zugenommen. In einer Detailanalyse hat sich gezeigt, dass die ProbandInnen am Ende der Ausbildung gefühls- und beziehungsbezogene Aspekte thematisch stärker ausdifferenzierten. Dabei nahmen sie auch eine stärkere multiperspektivische Haltung ein. Dies äußerte sich etwa darin, dass anders als bei der ersten Erhebung, wo den Gefühlen des Klienten nur eine untergeordnete Rolle im Gesamtgefüge zukommt, den Gefühlen der Supervisandin und den Gefühlen des Klienten gleichermaßen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch die stärkere Ausdifferenzierung der Interventionsstrategie, ein Hineinversetzen in den Klienten mit der Supervisandin anzustreben, ist ein Hinweis darauf, dass die ProbandInnen am Ende ihrer Ausbildung den Fall aus unterschiedlicheren Perspektiven betrachten. In diesem Zusammenhang stach übrigens Person 12 hervor, die als einzige der TeilnehmerInnen ihre

Überlegungen auch auf die Geschäftspartner des Klienten erweitert, indem sie fragt: „Wer ist der Geschäftskunde? Tut der Klient ihm einen Gefallen?“

Die Veränderungen in der Perspektivität drücken sich ebenso in den Beschreibungen der ProbandInnen von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen aus. Indem ProbandInnen bei der zweiten Erhebung vermehrt und in differenzierter Weise Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene in der Beziehung zwischen Supervisandin und ihrem Klienten thematisieren und über eine Analyse dieser Phänomene eine Lösung herbeiführen wollen, zeigen sie ihre verbesserten Fähigkeit zum Erfassen von triadischen Beziehungen und ihren Umgang damit. Bei der ersten Erhebung waren Triangulierungen weniger oft zu finden und weniger stark in den Arbeitsproben verankert. Die festgestellten qualitativen und quantitativen Veränderungen im Zusammenhang mit psychoanalytischen Ausdrücken wie „Übertragung“ und „Gegenübertragung“ deuten außerdem darauf hin, dass die ProbandInnen bei der zweiten Erhebung psychodynamische Prozesse besser verstehend erfassen können bzw. ein besseres Verständnis psychodynamischer Prozesse haben.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse als Belege gesehen werden, dass sich die Fähigkeiten der ProbandInnen zum supervisorischen Verstehen im Zuge der Ausbildung verfeinert und weiterentwickelt haben sowie eine Verbesserung der empathischen Fähigkeiten stattgefunden hat. In Bezugnahme auf die supervisorischen Verstehensmodi nach Hechler (2005) (siehe 2.3.2) hat sich vor allem eine Entwicklung des affektiv-emotionalen Verstehens sowie eine Entwicklung des psychodynamischen Verstehensmodus der Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse abgezeichnet. Im Unterschied zur von Hechler beschriebenen Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse wurden bei den vorliegenden Arbeitsproben von den ProbandInnen allerdings nicht Übertragungsphänomene, die sich zwischen SupervisandIn und SupervisorIn abspielen, analysiert (Phänomene auf dieser Ebene sind mittels der Fallbeispiele auch gar nicht vermittelt worden), sondern wahrgenommene Übertragungsphänomene zwischen der Supervisandin und ihrem Klienten im vorgelegten Fallbeispiel. Einige ProbandInnen zielten demnach darauf ab, durch ein psychodynamisches Verstehen etwas über die emotionale Haltung und Reaktion des Klienten in Erfahrung zu bringen. Da supervisorisches Verstehen nicht nur als diagnostischer Prozess zu verstehen

ist, sondern supervisorisches Verstehen auch eine Interventionsform darstellt (Hechler 2005, 329), sind die Ergebnisse nicht nur ein Zeichen für verbesserte diagnostische Fähigkeiten sondern auch als Entwicklung interventionspraktischer Fähigkeiten zu interpretieren. Eine mögliche Erklärung für die festgestellten Entwicklungen ist, dass die ProbandInnen im Zuge ihrer Ausbildung für die Bedeutung von Gefühlen und Beziehungen im Rahmen von Supervisionsprozessen sensibilisiert wurden und ihnen auch theoretisches und methodisches Wissen zur Analyse von und zum Umgang mit emotionalen Haltungen und Reaktionen vermittelt wurde.

5.2.2 Aufbau theoretischen Wissens und Transfer in die Praxis

Auf der Subjektebene zeigte sich, dass die einzelnen ProbandInnen als AusbildungsfinalistInnen in den Sinneinheiten ihres Fallkonzepts häufiger und intensiver durch Schlüsselbegriffe aufeinander Bezug nehmen und mehr Ursache-Wirkungszusammenhänge formulieren. Bei der ersten Erhebung schafften es die ProbandInnen hingegen nicht, ähnlich stark vernetzte Fallkonzepte zu generieren. Dieser unterschiedliche Vernetzungsgrad innerhalb der Arbeitsproben, gibt Grund zur Annahme, dass AusbildungsfinalistInnen kohärentere Konzepte bilden können, dass also ihre Vermutungen bzw. Überlegungen zu Problemstellungen, zur Diagnose und zu Interventionen (und deren Planung) stärker zusammenhängen und sich aufeinander beziehen, während AusbildungsanfängerInnen beim Konzipieren weniger intensiv abgestimmt vorgehen.

Die höhere Kohärenz der Arbeitsproben bei der zweiten Erhebung könnte u.a. darin begründet sein, dass von den ProbandInnen für die Konzeptionen vermehrt theoretische Erklärungsmodelle herangezogen wurden, die sich von den Hypothesen, über die Analyse und Diagnostik bis hin zu den geplanten Interventionen erstreckten und damit als theoretische Basis für die Konzepte zugrunde lagen. Bei der ersten Erhebung waren solche Erklärungsmodelle bis auf wenige Ausnahmen (Person 04 und Person 10) in den Arbeitsproben nur punktuell bzw. isoliert zu finden. Ganz deutlich hat sich gezeigt, dass die Arbeitsproben bei der zweiten Erhebung noch stärker auf psychoanalytisch orientierten Erklärungsmodellen und Vorgehensweisen basierten als bei der ersten Erhebung. Neben einem quantitativen Anstieg von psychoanalytischen Begriffen wurden auch qualitative Veränderungen festgestellt: Psychoanalytische Fachbegriffe waren bei der zweiten Erhebung stärker vernetzt und stärker ausdifferenziert.

Diese Ergebnisse sind ein Indiz dafür, dass bei den ProbandInnen ein Aufbau theoretischen (Fach)Wissens stattgefunden hat und dass sie auch fähig sind, in der Praxis des Konzipierens auf dieses Wissen zurückzugreifen und es als Orientierungshilfe und Erklärungsgrundlage – z.B. zur Erklärung von Problemstellungen und zur Begründung von Interventionen – heranzuziehen. Rückbezogen auf die Supervisionsausbildung kann daraus abgeleitet werden, dass AusbildungsteilnehmerInnen in der Ausbildung mit supervisorischen Theorien vertraut werden und auf den Transfer dieses Wissens auf praktische supervisorische Tätigkeiten (wie hier das Konzipieren) abgezielt wird und das auch gelingt.

5.2.3 (Schulenspezifische) Sozialisation vs. individuelle Potentiale und Entwicklungsverläufe

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse ist anzunehmen, dass der bzw. ein Schwerpunkt der von den ProbandInnen absolvierten Supervisionsausbildung auf psychoanalytisch orientierter Supervision liegt. Insofern wären die Arbeitsproben ein Ausdruck für die schulenspezifische Sozialisation der angehenden SupervisorInnen und deren Identifikation mit der supervisorischen Richtung. Auch weitere Ergebnisse können als Hinweise auf eine stattgefundene Sozialisation im Zuge der Ausbildung gesehen werden: So deuten etwa die geringere Anzahl an inhaltlichen „Ausreißern“ sowie die stärkere Vernetzung der Sinneinheiten der ProbandInnen untereinander bei der zweiten Erhebung darauf hin, dass eine Annäherung zwischen den ProbandInnen bei der Bearbeitung des Fallbeispiels stattgefunden hat. Die gemeinsam durchlebte Supervisionsausbildung der ProbandInnen könnte zu mehr Überschneidungen in den Fallkonzepten bzw. ähnlicheren Konzepten geführt haben, da ausgebildete SupervisorInnen im Gegensatz zu AusbildungsanfängerInnen auf eine gemeinsame Basis supervisorischen Wissens und Könnens zugreifen können.

Festgehalten werden muss allerdings auch, dass trotz der inhaltlichen Annäherung der Konzepte bei der zweiten Erhebung nach wie vor große Unterschiede zwischen den ProbandInnen hinsichtlich der Komplexität und Kohärenz ihrer Konzepte bestehen. Somit ist von einer unterschiedlich entwickelten Konzeptkompetenz auszugehen. Dass die Supervisionsausbildung die AusbildungskandidatInnen nicht auf dasselbe Kompetenzniveau

bringt, wird einerseits auf unterschiedliche Entwicklungspotentiale der AusbildungskandidatInnen zurückgeführt und andererseits auf die individuellen Vorerfahrungen und Grundkompetenzen, die die angehenden SupervisorInnen in die Ausbildung mitbringen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Entwicklung von Kompetenzen in Abhängigkeit dieser Vorerfahrungen vollzieht, weil neu zu erlernendes Wissen in gewissem Maße auf mitgebrachtem alten Wissen aufbaut, damit in Beziehung gesetzt wird oder zu einer Hinterfragung des Bestehenden führt.

Insgesamt haben die Ergebnisse gezeigt, dass eine Entwicklung der Konzeptkompetenz stattgefunden hat, was grundsätzlich als Ausbildungserfolg gewertet werden kann. Der Ausbildungserfolg kann vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Konzeptkompetenz der ProbandInnen am Ende der Ausbildung aber auch kritisch hinterfragt werden: Hat die Supervisionsausbildung dazu geführt, dass die Konzeptkompetenz der ProbandInnen ein bestimmtes Mindestniveau aufweist, um ein gewisses Maß an Qualität zu garantieren? Ob dieses Ziel erreicht wurde oder nicht kann aufgrund der Ergebnisse dieser Studie nicht beantwortet werden, da Maßstäbe oder Vergleichswerte für eine solche Beurteilung fehlen. Es bleibt somit offen, wie hoch der Ausbildungserfolg bzw. die vollzogene Entwicklung einzuschätzen ist, weshalb etwaige Zweifel an einer ausreichenden Konzeptkompetenz auch nicht beseitigt werden können. Weiters stellt sich die Frage, ob nicht – selbst wenn die Entwicklung der Konzeptkompetenz von Vorerfahrungen und Entwicklungspotentialen abhängig ist – bei einzelnen ProbandInnen, die am Beginn der Ausbildung eine wenig ausgeprägte Konzeptkompetenz aufwiesen, größere Entwicklungsschritte stattfinden hätten müssen?

Für die Ausbildung von SupervisorInnen werden aus den Ergebnissen jedenfalls folgende Schlussfolgerungen gezogen: Durch den Umstand, dass es sich bei den AusbildungsteilnehmerInnen um eine heterogene Gruppe von Personen handelt, die unterschiedliche Vorerfahrungen und Entwicklungspotentiale haben, stehen Lehrende in der Supervisionsausbildung vor der Herausforderung einer möglichst auf das jeweilige Individuum abgestimmten Lehre, bei der auf die individuelle Entwicklung der AusbildungsteilnehmerInnen eingegangen wird. Ein „dialogischer Lernprozess“ (Gotthardt-Lorenz 2010, 26) könnte dies bewerkstelligen. Dass am Ende der Ausbildung nach wie vor große Unterschiede in der Konzeptkompetenz der ProbandInnen bestehen, verweist darauf, dass die

Entwicklung zum Experten mit der Absolvierung einer Supervisionsausbildung keineswegs abgeschlossen ist. Zur Qualitätssicherung von Supervision scheinen daher Fort- und Weiterbildungen für praktizierende SupervisorInnen unabdingbar.

6. Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens und Ausblick

6.1 Erhebungsmethode

Obwohl mir das untersuchte Datenmaterial für diese Diplomarbeit zur Verfügung gestellt wurde und die Erhebung damit unabhängig von mir vonstatten ging, kann aufgrund der vorliegenden Arbeitsproben und der Auswertungstätigkeit eine Einschätzung der Erhebungsmethode und Erhebungsform getroffen werden.

Die Arbeitsprobe hat sich grundsätzlich als geeignete Erhebungsmethode erwiesen, um die Konzeptkompetenz von SupervisorInnen zu untersuchen, da es mit diesem Verfahren möglich ist, konzeptionelle Überlegungen von ProbandInnen zu einem Fall aus der supervisorischen Praxis darzulegen. Dieses Erhebungsverfahren ist aber mit Einschränkungen verbunden, denn mit schriftlichen Fallbeispielen kann verständlicherweise nur ein Ausschnitt der realen Praxis und nur ein Teil der Informationen, die tatsächlich im Rahmen von Beratungssituationen zwischen den beteiligten Personen vermittelt werden, dargestellt werden. Nonverbale Informationen, die nur im direkten Kontakt aufgenommen werden können, fehlen so zum Beispiel zur Gänze. Insofern sollte klar sein, dass das Verfahren keinesfalls einen ganzheitlichen Eindruck von der Konzeptkompetenz der untersuchten Personen liefern kann.

Die Form der Erhebung, die ProbandInnen hatten ein Fallbeispiel mit spezifischen Fragen schriftlich zu beantworten, hat sich überdies nicht als optimal für die Auswertung nach dem Verfahren GABEK/WinRelan herausgestellt. Die Offenheit des Verfahrens war zwar grundsätzlich gegeben, da die ProbandInnen in ihren Antwortmöglichkeiten nicht eingeschränkt waren, jedoch führten die sieben gezielten Fragen zum Fallbeispiel zu einer starken Strukturierung der Fallkonzepte. Vermutlich wurde diese Form der strukturierten Erhebung gewählt, um eine bessere Vergleichbarkeit der Konzeptkompetenz der ProbandInnen zu erzielen, allerdings könnten weniger und dafür offenere Fragen die ProbandInnen dazu anregen, noch uneingeschränkter über den geschilderten Fall nachzudenken. Dies könnte zu persönlicheren Arbeitsproben führen, in denen sich die Kon-

zeptkompetenz in individuellerer Weise entfaltet, weil sich die ProbandInnen weniger an einer vorgegebenen Strukturierung orientieren, sondern ihre eigene Linie, ihren eigenen Stil verfolgen würden.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die verwendete Erhebungsform zu einem im Vergleich zu anderen GABEK-Projekten sehr geringen Umfang des zu analysierenden Datenmaterials bei dieser Studie führte und z.T. Antworten hervorbrachte, die die Anforderungen des Verfahrens GABEK für Sinneinheiten (zumindest drei relevante lexikalische Begriffe je Sinneinheit) nicht erfüllten. Die ProbandInnen wurden bei der Erhebung darauf hingewiesen, die Fragen in ganzen Sätzen (!) zu beantworten. Aus welchen Gründen auch immer – vielleicht haben die ProbandInnen den Hinweis überlesen oder ihnen fehlte die Motivation – waren aber viele Antworten nicht in Sätzen formuliert, sondern stichwortartig. Manchmal wurde sogar nur ein einzelnes Wort verfasst. Bei der Auswertung erschwerten solche Antworten das sinngemäße Verstehen und es war schwieriger, Zusammenhänge ausfindig zu machen. Aufgrund der extremen Kürze mancher Antworten wird angenommen, dass die schriftlich wiedergegebenen Fallkonzepte nur einen Teil der Überlegungen der ProbandInnen enthalten. Um diesen Problemen vorzubeugen, könnten bei zukünftigen Untersuchungen mündliche Befragungen durchgeführt werden, sofern der höhere Aufwand bei der Erhebung in Kauf genommen werden würde. Diese Befragungsform würde es nämlich erlauben, bei knappen Ausführungen der ProbandInnen und bei Unklarheiten Nach- bzw. Rückfragen zu stellen.

Neben den negativen Begleiterscheinungen der Erhebungsform kann schließlich noch bemängelt werden, dass keine persönlichen und demographischen Daten der Untersuchungspersonen vorlagen. Eben solche Daten hätten aber bei der Erhebung zusätzlich zu den Arbeitsproben erhoben werden können, um mögliche Zusammenhänge zwischen persönlichen und demographischen Eigenschaften der ProbandInnen und der Konzeptkompetenz zu ermitteln. Für weitere Untersuchungen im Bereich der Supervisionsausbildungsforschung zu supervisorischen Kompetenzen wäre es daher empfehlenswert, zumindest Geschlecht, Alter sowie Informationen über die Aus- und Weiterbildung, die (bisherige) berufliche Tätigkeit und die Beratungserfahrungen zu erheben.

6.2 Auswertungsmethode

Das Verfahren GABEK/WinRelan hat sich als eine sehr aufwändige Auswertungsmethode herausgestellt. Aufgrund des dadurch ermöglichten Erkenntnisgewinns wird der Aufwand des Verfahrens im Nachhinein aber als lohnend erachtet. Die inhaltsanalytische Auswertung nach dem Verfahren GABEK mit dem Computerprogramm WinRelan bot neben einer qualitativen Analyse auch einen quantitativen Blick auf das untersuchte Datenmaterial. Im Bewusstsein der Wichtigkeit qualitativer Aspekte der Inhaltsanalyse für den Prä-Post-Vergleich bin ich der Überzeugung, dass der zusätzliche quantitative Vergleich bedeutsame Anhaltspunkte liefern konnte und sich durch die Kombination der Ansätze ein umfassenderes Bild von der Entwicklung der Konzeptkompetenz angehender SupervisorInnen ergab. Das Verfahren ermöglichte die Analyse der Komplexität und der Vernetzung von Fallkonzepten und machte es möglich, viel Information aus dem wenig umfangreichen Material herauszuholen. Die Computerunterstützung durch das Programm WinRelan hat sich dabei als hilfreiches Instrument für die qualitativ-quantitative Auswertung erwiesen.

Der systemische Ansatz des Auswertungsverfahrens GABEK, wonach die Überlegungen der ProbandInnen „zu einem übergeordneten kohärenten Ganzen“ (Zelger 2000, 1) verknüpft werden, brachte aber auch Schwierigkeiten mit sich, nämlich Ergebnisse auf die individuelle Ebene herunterzubrechen und so Erkenntnisse über die individuelle Entwicklung der einzelnen ProbandInnen zu gewinnen. Hierbei war aber wiederum die Computerunterstützung von Vorteil, weil durch wenige Schritte von der ganzheitlichen Betrachtung der Gesamtergebnisse zur Detailanalyse von Einzelergebnissen gewechselt werden konnte.

6.3 Fazit und Ausblick

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sehe ich den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit vor allem in zweierlei Hinsicht: Einerseits stellen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur Entwicklung der Konzeptkompetenz angehender SupervisorInnen einen Beitrag zur Supervisionsausbildungsforschung und damit zur Forschung im Bereich der Aus- und Weiterbildung erwachsener Personen dar, in welchem Möller und Drexler (2008, 53f) einen Mangel an Forschung feststellen. Insbesondere wurde durch die theoretische

Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Konzeptkompetenz sowie die empirische Untersuchung dieses Teilsaspekts supervisorischer Kompetenz ein Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Diskussion rund um (supervisorische) Kompetenzen geleistet. Die Untersuchung gibt Aufschluss darüber, dass SupervisionsausbildungskandidatInnen supervisorische Grundkompetenzen in die Supervisionsausbildung mitbringen, sowie Aufschluss über die im Laufe des supervisorischen Ausbildungsprozesses stattgefundene Entwicklung der Konzeptkompetenz. Somit wurden Kenntnisse über vorhandene Kompetenzen von AnfängerInnen von Supervisionsausbildungen ebenso erlangt wie Kenntnisse über den Erwerb professioneller supervisorischer Handlungs- und Denkweisen, woraus sich Implikationen für die pädagogische Praxis in der Supervisionsausbildung ableiten lassen, etwa dass aufgrund der Heterogenität der AusbildungsteilnehmerInnen eine individuell abgestimmte Lehre, welche die individuelle Entwicklung und Entwicklungspotentiale der Studierenden berücksichtigt, als Mittel der Wahl erscheint.

Andererseits konnten aus der kritischen Rückbetrachtung der methodischen Vorgehensweise auch forschungsmethodische Erkenntnisse erzielt werden, welche zukünftigen bildungswissenschaftlichen Studien zugute kommen könnten. Durch die Anwendung des Erhebungsverfahrens der Arbeitsprobe und des Auswertungsverfahrens GABEK/WinRelan wurden nützliche Erfahrungen über die Erforschung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung mittels dieser Forschungsmethoden gesammelt. Die erlangten anwendungsbezogenen Erkenntnisse könnten bei der Konzeption zukünftiger Untersuchungen Berücksichtigung finden, um beispielsweise die in dieser Untersuchung aufgetauchten Problematiken und Schwierigkeiten mit diesen Methoden zu umgehen und/oder vorhandene Einschränkungen zu erweitern, beispielsweise durch ausgeweitete Forschungsdesigns.

Vor dem Hintergrund der in dieser Diplomarbeit gewonnenen Erkenntnisse über supervisorische Konzeptkompetenz und deren Entwicklung sowie der forschungsmethodischen Erkenntnisse soll abschließend ein Ausblick auf weitere sinnvoll erscheinende Forschungsaktivitäten in diesem Bereich sowie auf mögliche Optimierungen der Forschungsmethodik gegeben werden.

Es ist nicht zu erwarten, dass angehende SupervisorInnen nach der Absolvierung einer Supervisionsausbildung Experten in diesem Bereich sind. Vielmehr kann angenommen werden, dass sich die supervisorischen Kompetenzen der untersuchten ProbandInnen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit als SupervisorInnen noch weiterentwickeln. Um die Konzeptkompetenz der ProbandInnen am Ende ihrer Ausbildung und die vollzogene Entwicklung im Laufe der Ausbildung besser einschätzen zu können, wäre es daher von wissenschaftlichem Interesse, dieselben ProbandInnen nach einigen Jahren Berufspraxis als SupervisorInnen einer neuerlichen Erhebung zu unterziehen. Eine weitere Möglichkeit, um die Konzeptkompetenz von AusbildungsfinalistInnen besser einschätzen zu können, wäre, die Arbeitsproben von AusbildungsanfängerInnen und AusbildungsfinalistInnen mit Arbeitsproben von erfahrenen SupervisorInnen zu vergleichen.

Desweiteren wäre ein Vergleich der Konzeptkompetenz von (angehenden) SupervisorInnen unterschiedlicher „Schulen“ bzw. mit unterschiedlichen Ansätzen denkbar. Es könnten dabei bei AusbildungskandidatInnen mehrerer Ausbildungsinstitute, die bestimmte theoretische Grundorientierungen vertreten, eine Prä-Post-Untersuchung durchgeführt werden, um die Studierenden der Supervisionsansätze hinsichtlich der Entwicklung der Konzeptkompetenz zu vergleichen. Als Kontrollgruppe könnten auch bei diesem Design jeweils erfahrene SupervisorInnen der einzelnen Ansätze herangezogen werden.

Da die schriftliche Darlegung eines Fallbeispiels als Erhebungsform Einschränkungen mit sich bringt, Informationen, die für die Supervision relevant sind, zu vermitteln, könnten bei zukünftigen Erhebung alternative Möglichkeiten der Falldarbietung zur Anwendung kommen. Denkbar wäre etwa das Abspielen von Videomaterial, weil durch audiovisuelle Sequenzen auch nonverbale Informationen, wie z.B. Aussehen, Mimik und Gestik, vermittelt werden können. Eine weitere Einschränkung der verwendeten Methode besteht darin, dass von der erhobenen Konzeptkompetenz nicht darauf geschlossen werden kann, ob bzw. wie in realen Beratungssituationen tatsächlich die Bildung von Konzepten und deren Umsetzung gelingt. Ein weiterer Schritt in der Forschung wäre es daher, ProbandInnen Konzepte zu von ihnen durchgeführten Supervisionen erstellen zu lassen und diese Konzepte anschließend mit dem tatsächlichen Verhalten bzw. Vorgehen in der Supervision zu vergleichen.

Literaturverzeichnis

Andreatta, P.; Kraler, Ch. (2006): Zur Struktur kognitiver Landkarten in der Psychotherapie-Ausbildungsforschung. In: Rieforth, J.: Triadisches Verstehen in sozialen Systemen. Gestaltung komplexer Wirklichkeiten. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 5-22

Belardi, N. (2002): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: Beck.

Bergknapp, A. (2007): Supervisionsforschung – zum Stand der Forschung und Perspektiven für die Zukunft. In: Supervision. Heft 1, 6-11

Boeckh, A. (2008): Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis. Stuttgart: Clett-Cotta

Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer

Buer, F. (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Grundlegung, Einstiege, Begriffslexikon. Münster: Votum-Verlag

Buer, F. (2009): Die Supervision und ihre Nachbarformate. Was soll, was kann und was sollte das Besondere an der Supervision sein? In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leutner, 38-63

Busse, St. (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. Der Fall als Erkenntnisquelle in Forschung, Bildung und Beratung. In: Supervision. Heft 1, 8-16

DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) (2009): Satzung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/satzung_2009.pdf (Download: 10.11.2011)

DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) ([2010]): Profession: Supervision. http://www.dgsv.de/pdf/Profession.pdf (Download: 15.10.2010)

DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) ([2011a]): Berufsbild Supervisor/in DGSv. www.bbs-beratung.de/download/berufsbild.pdf (Download: 10.11.2011)

DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) ([2011b]): Supervisor/in werden. http://www.dgsv.de/supervisorin-werden/ (Download: 10.11.2011)

DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) ([2011c]): Was ist Supervision? http://213.168.113.48/supervision_verstaendnis.php (Download: 10.11.2011)

Drexler, A.; Möller, H. (2007): Berufliche Kompetenzentwicklung von Supervisor/innen in Ausbildung. In: Supervision. Heft 3, 51-57

Drexler, A.; Möller, H. (2009): Erfolgsmessungen von Weiterbildungen – Das Innsbrucker Modell. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leutner, 381-398

Duden (2011a): Konzept. http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzept/ (Download: 10.11.2011)

Duden (2011b): Konzipieren. http://www.duden.de/rechtschreibung/konzipieren (Download: 10.11.2011)

Edelmann, D.; Tippelt, R. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M.; Gogolin, I.; Krüger, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag, 129-146

Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. In: Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann Verlag, 13-19

Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Berlin: Rowohlt

Fröhlich, E.; Kündig, H. (2007): Gedanken zur Gestaltung einer professionellen Beratungsausbildung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching. Heft 2, 195-204

Galdynski, K. (2009): Coaching und Supervision – Die Kontextualisierung der empirischen Studien zur personenorientierten Beratung in Organisationen. In: Galdynski, K.; Kühl, St. (Hrsg): Black-Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden: VS Verlag, 11-26

Geißler, K. (2011): „Versteh mich bitte nicht so schnell!“ Verstehen, Nichtverstehen und Intervenieren. In: Supervision. Heft 1, 6-12

Gnahs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Gotthardt-Lorenz, A. (2010): Generative Aspekte in Supervisionsausbildungen. In: Supervision. Heft 2, 22-28

Hartig, J.; Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer Medizin, 127-143

Haubl, Rolf (2009): Grundsatzfragen der Supervisionsforschung. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leutner, 348-361

Hausinger, B. (2009): Umrisse einer Beratungswissenschaft. In: Möller, H.; Hausinger, B. (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS Verlag, 177-184

Hausinger, B. (2010): Supervision. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.): Kernkompetenz: Supervision. Ausgewählte Formate der Beratung in der Arbeitswelt. Köln, 43-48

Hechler, O. (2005): Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis. Eine empirische Untersuchung über die Arbeitsweise fallzentrierter Teamsupervision. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag

Heyse, V. (2010): Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE® im Praxistest. In: Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann Verlag, 55-174

Jung, E. (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg

Kahl-Popp, Jutta (2004): Lernziel: Kontextbezogene psychotherapeutische Kompetenz. In: Forum Psychoanalyse. Heft 4, 403-418

Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag.

Klieme, E.; Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M.; Gogolin, I.; Krüger, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag, 11-29

Kühl, St. (2006): Die Supervision auf dem Weg zur Profession? Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Expansionsbestrebung und Selbstbescheidung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching. Heft 1, 5-18

Möller, H. (2003): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta

Möller, H.; Drexler, A. (2007): Supervision. Evaluation der Ausbildung. Unveröffentlichtes Evaluationskonzept

Möller, H.; Drexler, A. (2008): Ausbildungsforschung: Berufliche Kompetenzentwicklung jenseits subjektiver Meinungsbekundungen. In: Krall, H.; Mikula, E.; Jansche, W. (Hrsg.): Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Opladen: VS Verlag, 53-66

Möller, H.; Hausinger, B. (Hrsg.) (2009): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS Verlag

Möller, H.; Hegener, W. (2001): Supervision: Kunst oder Wissenschaft? In: Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster: Votum, 14-26

Müller-Rückwitt, A. (2008): „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchung zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon Verlag

Münch, W. (2001): Metaphern und Analogien: Vom Zeigen und Weisen in der Supervision. In: Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster: Votum, 83-105

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) (2008): ÖVS-Standard: Zulassungsvoraussetzungen zur SupervisorInnenausbildung. http://www.oevs.or.at/downloads/ÖVS-Zulassung%20A4%20November%2008.pdf (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) (2010): Vereinsstatut. http://www.oevs.or.at/downloads/statuten10-bestaetigt.pdf (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) ([2011a]): Ausbildung. Elemente einer Supervisionsausbildung. http://www.oevs.or.at/elemente.htm (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) ([2011b]): Ausbildung. Mindeststandards für die SupervisorInnenausbildung. http://www.oevs.or.at/index.htm (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) ([2011c]): ÖVS-anerkannte Ausbildungen. http://www.oevs.or.at/ausbildungen.htm (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) ([2011d]): ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision. Selbstverständnis. http://www.oevs.or.at/die_oevs.htm (Download: 10.11.2011)

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.) ([2011e]): Was ist Supervision? http://www.oevs.or.at/index.htm (Download: 10.11.2011)

Peukert, M. (2007): Qualitätsprodukt Supervision. In: ÖVS (Hrsg.): ÖVS-News. Heft 3, 1-2. http://www.oevs.or.at/downloads/News/News%200307.pdf (Download: 10.11.2011)

Pühl, H. (Hrsg.) (1990): Handbuch der Supervision – Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold

Pühl, H. (2009a): Der Supervisor als Leiter und Pädagoge. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leutner, 292-299

Pühl, H. (2009b): Was Supervision auszeichnet. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leutner, 12-24

Rappe-Giesecke, K. (2003): Supervision für Gruppen und Teams. Berlin: Springer

Rappe-Giesecke, K. (2009a): Diagnose in Supervision und Organisationsberatung. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch Supervision und Organisationsberatung. Wiesbaden: VS Verlag, 75-90

Rappe-Giesecke, K. (2009b): Lernen und Verlernen – Wie müssen Weiterbildungen in Beratung konzipiert sein? In: Supervision. Heft 1, 28-36

Rappe-Giesecke, K. (2009c): Sondierung – von der Beratungsanfrage zum Kontrakt. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leutner, 64-80

Schiersmann, Ch. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag

Schiersmann, Ch.; Thiel, H.-U. (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen' und ‚Formaten'. In: Möller, H.; Hausinger, B. (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS Verlag, 73-103

Schigl, B. (2008): Supervision: Ergebnisse aus der Forschung oder was brauchen ForscherInnen und PraktikerInnen voneinander? In: Krall, H.; Mikula, E.; Jansche, W. (Hrsg.): Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag

Schreyögg, A. (2004): Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag

Schützeichel, R. (2004): Skizzen zu einer Soziologie der Beratung. In: Schützeichel, R.; Brüsemeister, Th. (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag, 273-284

Schützeichel, R.; Brüsemeister Th. (Hrsg.) (2004): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag

Siller, G. (2008): Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag

Siller, G. (2010): Eckpfeiler der Supervision und Perspektiven für die Supervisionsforschung. In: Supervision. Heft 2, 14-21

Steinhardt, K. (2007): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen: Psychosozial-Verlag

Steinhardt, K. (2009): Über das Lernen in der Supervision. In: Supervision. Heft 1, 3-7

Strauch, A.; Jütten, St.; Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Vonken, M. (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, Ph.; Klauser, F.; Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opaden: Verlag Barbara Budrich, 11-25

Zelger, J. (2000): GABEK/WINRELAN in 12 Schritten. http://www.gabek.com/uploads/media/GABEK_in_12_Schritten_deutsch.pdf (Download: 21.11.2011)

Zelger, J. (2002): Gabek. Handbuch zum Verfahren GABEK®-WinRelan®5.2. Bd I. Von der Problemstellung zum Zwischenbericht. Innsbruck. Unveröffentlichtes Handbuch

Zelger, J. (2007): Gabek. Handbuch zum Verfahren GABEK®-WinRelan®5.5. Bd II. Wissensorganisation durch sprachliche Gestaltbildung. Innsbruch. Unveröffentlichtes Handbuch

Zelger, J. (2009): Welchen Zielen dient eine PC-unterstützte Textanalyse? Oder: Über Wissensdarstellung durch linguistische Netze. http://www.gabek.com/uploads/media/Linguistische_Netze_01.pdf (Download: 21.11.2011)

Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Materialien zur Erwachsenenbildung Heft 2. Wien

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: GABEK/WinRelan - Auswertungsschritte und Ergebnisse.....72

Abbildung 2: Gestalt „Übertragung_Gegenübertragung“ (Bildausschnitt aus dem Programm WinRelan).....86

Abbildung 3: Relevanzanalyse – die 30 „relevantesten“ Begriffe von T1 102

Abbildung 4: Relevanzanalyse – die 30 „relevantesten“ Begriffe von T2 103

Abbildung 5: Gestaltenbaum von T1 (oben) und T2 (unten).....106

Abbildung 6: Netzwerkgrafik – Ausdrücke der inhaltlichen Trends (reduziert auf 13) mit Farbkodierung nach Bewertungen, T1 109

Abbildung 7: Netzwerkgrafik – Ausdrücke der inhaltlichen Trends (reduziert auf 13) mit Farbkodierung nach Bewertungen, T2 111

Abbildung 8: Netzwerkgrafik zu den Begriffen „Gefühle_d_Klienten“ und „Gefühle_d_Beraters“ von T1.....116

Abbildung 9: Netzwerkgrafik zu den Begriffen „Gefühle_d_Klienten“ und „Gefühle_d_Beraters“ von T2.....116

Abbildung 10: Netzwerkgrafik zum Begriff „Hineinversetzen_in_Klienten“ von T1 (links) und T2 (rechts).....118

Abbildung 11: Netzwerkgrafik zum Begriff „Abwehr“ von T1 (links) und T2 (rechts).....120

Abbildung 12: Netzwerkgrafik zum Begriff „Klient_Widerstand“ von T1 (links) und T2 (rechts) 120

Abbildung 13: Netzwerkgrafik zum Begriff „Übertragung“ von T1 (oben) und T2 (unten).....121

Abbildung 14: Netzwerkgrafik zum Begriff „Gegenübertragung“ von T1 (links) und T2 (rechts) 121

Abbildung 15: Netzwerkgrafik zum Begriff „narzisstische_Kränkung“ von T1 (oben) T2 (unten).....122

Abbildung 16: Netzwerkgrafik zum Begriff „Konfrontation“ von T1 (oben) und T2 (unten).....123

Abbildung 17: Wechselwirkungsnetze zu den Ausdrücken „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“, „Gegenübertragung“, „narzissti-sche_Kränkung“ und „Konfrontation“ von T1 125

Abbildung 18: Wechselwirkungsnetz zu den Ausdrücken „Abwehr“, „Klient_Widerstand“, „Übertragung“, „Gegenübertragung“, „narzissti-sche_Kränkung“ und „Konfrontation“ von T2 125

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verstehensmodi nach Hechler (2005, 314-316) 55

Tabelle 2: Psychodynamisches Verstehen in der Supervision nach Hechler (2005, 318-328) 56

Tabelle 3: Kategorien für die metasprachliche Kodierung 76

Tabelle 4: Beispiele für die Ausdruckskodierung 77

Tabelle 5: Beispiele für die Bewertungskodierung 80

Tabelle 6: Beispiel 1 für die Kausalkodierung 82

Tabelle 7: Beispiel 2 für die Kausalkodierung 82

Tabelle 8: Satzgruppe 05/Zeitpunkt 2 als Beispiel für die Clusteranalyse über Sätze 83

Tabelle 9: Gruppen-Wort-Liste der Satzgruppe 5/Zeitpunkt 2 84

Tabelle 10: Satzgruppe 11/Zeitpunkt 2, erstellt mit Clusteranalyse über Sätze 85

Tabelle 11: Gruppen-Wort-Liste der Satzgruppe 11/Zeitpunkt 2 86

Tabelle 12: Anzahl der Sinneinheiten und Wörter 92

Tabelle 13: Statistik der Analyse mit GABEK/WinRelan für Sinneinheiten 93

Tabelle 14: Statistik der Analyse mit GABEK/WinRelan für Gestalten, Hypergestalten und Hyperhypergestalten 96

Tabelle 15: Strukturbezogene Kategorien 98

Tabelle 16: Inhaltsbezogene Kategorien 98

Tabelle 17: Häufigkeit der Zuordnung von Sinneinheiten zu strukturbezogenen Kategorien in prozentuellen Anteilen an den gesamten Sinneinheiten der jeweiligen Erhebung (in Klammer: Anzahl der zugeordneten Sinneinheiten) 99

Tabelle 18: Häufigkeit der Zuordnung von Sinneinheiten zu inhaltsbezogenen Kategorien in prozentuellen Anteilen an den gesamten Sinneinheiten der jeweiligen Erhebung (in Klammer: Anzahl der zugeordneten Sinneinheiten) 100

Tabelle 19: Häufigkeit der Zuordnung von Personen zu den Kategorien Rollenthematik, Metapher und psychoanalytisch orientiertes Erklärungsmodell 101

Tabelle 20: Wirkvariablenzuordnung der 25 „relevantesten Ausdrücke“ von T1 und T2 104

Tabelle 21: Vergleich der sprachlichen Gestalten 107

Tabelle 22: Inhaltliche Trends in den Arbeitsproben von T1 108

Tabelle 23: Inhaltliche Trends in den Arbeitsproben von T2 110

Tabelle 24: Schwache Signale in den Arbeitsproben von T1 – Sinneinheiten bis max. 3 Beziehungen 113

Tabelle 25: Schwache Signale in den Arbeitsproben von T2 – Sinneinheiten bis max. 6 Beziehungen 114

Tabelle 26: Farbkodierung der Wirkvariablen 124

Anhang

Zusammenfassung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Supervision zu einer eigenständigen Beratungsform im beruflichen Kontext entwickelt. Empirische Forschungsbemühungen in diesem Feld sind bisher weitgehend auf Untersuchungen des Nutzens und der Wirksamkeit von Supervision sowie auf supervisorische Prozesse ausgerichtet, wohingegen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Supervision noch ein Mangel an Forschung zu konstatieren ist. Mit der vorliegenden Diplomarbeit wird ein Beitrag zur Supervisionsausbildungsforschung geleistet, indem die Entwicklung der Konzeptkompetenz angehender SupervisorInnen untersucht wird. Verstanden wird unter Konzeptkompetenz die Fähigkeit von SupervisorInnen, ihre Interventionen begründend auf vorangehenden Diagnosen zu planen. Zur Erfassung der Konzeptkompetenz hatten angehende SupervisorInnen am Beginn und am Ende ihrer Supervisionsausbildung schriftliche Arbeitsproben zu einer Falldarstellung aus der supervisorischen Praxis anzufertigen. Als Auswertungsmethode kommt das qualitativ-quantitative Verfahren GABEK (GAnzheitliche BEwältigung von KOmplexität) zur Anwendung, wobei die Auswertung mithilfe des für GABEK-Anwendungen entwickelten PC-Programms WinRelan erfolgt. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass SupervisionsausbildungskandidatInnen Grundkompetenzen zur Konzeptbildung in die Ausbildung mitbringen. Durch einen Prä-Post-Vergleich zeigt sich weiters, dass wie erwartet eine Entwicklung der Konzeptkompetenz im Zuge der Ausbildung stattgefunden hat: Die ProbandInnen erstellen als AusbildungsfinalistInnen inhaltlich stärker ausdifferenzierte, komplexere und sprachlich kohärentere Fallkonzepte, die vermehrt und in verstärkter Weise auf theoretischen Erklärungsmodellen basieren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich vor allem die Fähigkeiten der ProbandInnen zu affektiv-emotionalem Verstehen und zu psychodynamischem Verstehen (Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse) verfeinert und weiterentwickelt haben sowie ein Aufbau theoretischen Wissens stattgefunden hat, auf das in der Praxis des Konzipierens zurückgegriffen werden kann.

Abstract

In the last few decades supervision developed into an independent form of counselling in the professional context. Previously, empirical research activities in this field have been widely focused on studies of the benefits and the effectiveness of supervision and studies about the supervision process, whereas there continues to be a lack of research in the field of education and training of supervision. With this diploma thesis the author aims at making a contribution to the supervision educational research by investigating the development of the conceptual competence of supervisors in training. Conceptual competence signifies the ability of supervisors to plan their interventions based on previous diagnostics. To grasp the conceptual competence, supervisors in training had to draw up written work samples from a case presentation of supervision practice at the beginning and at the end of their supervision training. The qualitative-quantitative Method GABEK, supported by the PC-Program WinRelan, is used as an evaluation method. The results confirm the supposition that supervisors in training have basic conceptual competences at the beginning of the training. A pre-post comparison showed that a development of the conceptual competence has, as expected, taken place in the course of the training: At the end of the training the subjects create more differentiated, more complex and linguistically more coherent work samples, which are increasingly and more intensively based on theoretical explanatory models. The results indicate that the subjects have especially refined and further developed their affective-emotional understanding and psychodynamic understanding (transference and countertransference analysis) abilities. Furthermore an accumulation of theoretical knowledge has taken place, which can be applied in the practice.

Curriculum Vitae

Andreas Koller

Geburtsdatum	3. November 1985
Geburtsort	Oberwart, Burgenland
Staatsangehörigkeit	Österreich
Familienstand	ledig
Kontakt	kula_andi@yahoo.de

Ausbildung

1992 - 1996	Volksschule Wolfau
1996 – 2000	Hauptschule Markt Allhau
2000 – 2004	Evangelisches Oberstufenrealgymnasium Oberschützen
Seit 2005	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Heilpädagogik und Integrative Pädagogik sowie Psychoanalytische Pädagogik, erste Diplomprüfung abgeschlossen am 20.12.2007

Praktika und Berufserfahrung

7/2006 – 8/2006	Praktikum als Betreuer von Menschen mit besonderen Bedürfnissen beim Elternring Südburgenland
10/2007 – 6/2008	Wissenschaftliches Praktikum als Lehrveranstaltungstutor an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft
5/2005 – 1/2008	Geringfügige Beschäftigung als Freier Mitarbeiter bei der Burgenländischen Volkszeitung in der Redaktion Südburgenland im Bereich Lokales und Chronik
1/2008 – 8/2011	Teilzeitbeschäftigung als Freier Mitarbeiter bei der Burgenländischen Volkszeitung in der Redaktion Südburgenland in der Sportredaktion

Wien, März 2012