



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Kompetenz von Supervisoren.

Zur supervisorischen Handlungskompetenz in der
Beratungskonzeption

Verfasserin

Bakk. phil. Gloria Fleischmann

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Dr. Kornelia Steinhardt

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Gloria Fleischmann, versichere, die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Quellen verfasst zu haben. Die vorliegende Arbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt noch veröffentlicht.

Wien, Juli 2010

Gloria Fleischmann

Danksagung

Ich danke meinem Lebensmenschen und langjährigen Weggefährten Severin, der mir in jeder Lebenslage zur Seite steht und in tiefer Liebe zugeneigt ist. Meinen herzlichen Dank möchte ich auch meinen geliebten Eltern Helene und Gerald aussprechen, die mich nicht nur finanziell unterstützt, sondern mit Rat und Tat, sowie im besten Gewissen, auf meinem Weg begleitet und gefördert haben. Dank gilt auch meinen Großeltern Ingeborg und Friedrich, die mir immer mit offenen Ohren und Armen begegnen und mich in vielen Gesprächen zu Neuem beflügeln. Des Weiteren danke ich meinen Freundinnen und Freunden für ihren begeisterten Zuspruch und die vielen anregenden Gespräche. Ich danke meiner Betreuerin Frau Dr. Kornelia Steinhardt für den Austausch im Rahmen des DiplomantInnenseminars und die Ermöglichung der Durchführung eines wissenschaftlichen Praktikums an der Universität Wien im Rahmen meiner Diplomarbeit. Zudem danke ich meinen Praktikantinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Julia Affenzeller, Gerlinde Mayer und Daniela Strutzenberger für die gemeinsame, gelungene Auswertung des Datenmaterials.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Einführung in Themengebiet und Forschungsstand	13
1.2	Fragestellung	17
1.3	Pädagogische Relevanz und Verwertungszusammenhang	18
1.4	Aufbau der Arbeit	18
2	Supervision	20
2.1	Begriff	20
2.2	Historischer Abriss und Settings der Supervision	20
2.3	Empirische Studien zum Supervisionsprozess	23
3	Kompetenz	28
3.1	Ein Begriff macht Geschichte: Kompetenz aus Sicht der Bildungswissenschaft	30
3.2	Berufs- und Erwachsenenpädagogischer Diskurs um das Kompetenzkonstrukt	33
3.2.1	Bildung und Kompetenz	36
3.2.2	(Schlüssel-)qualifikation und Kompetenz	39
3.3	Handlungstheoretische Verortung des Kompetenzbegriffs	43
3.3.1	Handlungstheoretische Aspekte des Kompetenzkonstrukts	44
3.3.2	Handlungstheorie nach Heinrich Roth	47
3.4	Zur Erfassung und Messung von Kompetenz	52
4	Methodische Vorgehensweise	60
4.1	Begründung der Wahl einer qualitativen Methodologie	60
4.2	Qualitätssicherung – Gütemaßstäbe qualitativer Forschung	62
4.3	Erhebungsinstrumente	67
4.3.1	Zum Einsatz der Arbeitsprobe als Erhebungsinstrumentarium	67

4.3.2	Teilstrukturierte Leitfadeninterviews als erweiterndes Erhebungsinstrument	69
4.4	Zur Methodologie der Grounded Theory	70
4.4.1	Theoretische Sensibilität	73
4.4.2	Theoretical Sampling	74
4.4.3	Theoretische Memos	74
4.4.4	Offenes Kodieren	75
4.4.5	Axiales Kodieren und das Kodierparadigma	76
4.4.6	Selektives Kodieren	77
4.4.7	Vergleichende Analyse	77
4.5	Zur Auswahl und Rekrutierung der Untersuchungspersonen	78
5	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	80
5.1	Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages	82
5.1.1	Auftragsklärung oder die Frage, wie man am besten zusammenarbeiten kann	82
5.1.2	Beständiger Zielabgleich oder das Bemühen um Aktualisierung	87
5.1.3	Wenn sich unsre Wege trennen. Zum Abschluss eines Supervisionsprozesses oder das Verfolgen eines positiven Ausgangs . .	89
5.2	Rahmenbedingungen des Supervisionsprozesses oder die Identifikation „intervenierender Variablen“	93
5.2.1	Geschlecht	93
5.2.2	Sympathie	95
5.3	Handlungs- und Verfahrensweisen von SupervisorInnen im Supervisionsprozess	96
5.3.1	Über die Frage, wie Probleme im Supervisandenfeld identifiziert und gelöst werden – die Bildung von Annahmen	99
5.3.2	Die Qual der Wahl – wie Interventionsformen gewählt und eingesetzt werden	102
5.3.3	Über den Zwiespalt supervisorischer Pflichten – Unterstützung in arbeitsplatzspezifischen Konflikt- und Problemsituationen . .	104

5.3.4	Die Systemstruktur und die Beziehung im supervisorischen Dreieck	108
5.4	Zum kompetenten Handeln von SupervisorInnen	112
5.4.1	Intuition	113
5.4.2	Improvisation	117
5.4.3	Differenzierungsleistung: Empathie – Abstinenz	119
5.4.4	Flexibilität	123
5.4.5	Reflexion	125
5.4.6	Supervisorische Handlungskompetenz	127
6	Schlussbetrachtung	130
	Literaturverzeichnis	133
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	142
	Anhang	143
	Arbeitsproben bzw. Fallbeispiele 1A und 1B	143
	Fallbeispiel 1A	143
	Fallbeispiel 1B	144
	Interviewleitfäden	144
	Interviewleitfaden 1	144
	Interviewleitfaden 2	146
	Gesprächsinformationsblatt	150
	Zusammenfassung	151
	Abstract	152
	Curriculum Vitae	153

1. Einleitung

Angesichts bestehender Diskussionen um berufliche Anforderungen an SupervisorInnen und damit veränderte Aus- und Weiterbildungsprogramme, stellt sich die Frage nach den jeweiligen Kompetenzen, deren ein/e SupervisorIn oder die Berufsgruppe der SupervisorInnen bedarf. Diese Kompetenzen können zugleich ein Regulativ bilden, um zur Qualitätssicherung neuer Ausbildungsgänge beizutragen (Drexler, Möller 2007, 51; Siller 2008, 171). Zudem scheint es in Anbetracht veränderter marktwirtschaftlicher Erfordernisse aus berufs- und erwachsenenpädagogischer Sicht erforderlich, dass der einzelne Mensch sowie ganze Berufsgruppen um ihre spezifischen Kompetenzen wissen, damit sie im je aktuellen Arbeitsbereich bestehen und sich profilieren können (Kaufhold 2006; Bohlinger 2008). Im Besonderen können Berufsgruppen, die auf Erfahrungswissen, informelles Wissen und Intuition in ihrer alltäglichen beruflichen Praxis zurückgreifen, wie es etwa SupervisorInnen tun, davon profitieren, wenn sie um ihre je eigenen Kompetenzen wissen (siehe Kapitel 5).

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des universitätsübergreifenden Forschungsprojekts „Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung“, das an der Universität Kassel und der Universität Wien durchgeführt wird, entstanden und bietet für dieses einen explorativen Zugang zu supervisorischer Kompetenz. Das Gesamtprojekt beschäftigt sich mit Fragen um Entwicklung und Veränderung von Kompetenzen der SupervisorInnen im Laufe ihrer Ausbildung. Es handelt sich dabei um eine Evaluationsstudie, der Fragen nach Wirksamkeit und Nutzen zugrunde liegen. Zudem werden mit dem Projekt Ziele zur Verbesserung und Optimierung von Supervisionsausbildungen angestrebt, die bei geeigneter Umsetzung den Vorteil haben, dass die Berufsgruppe im bestehenden Beratungssektor einheitliche und qualitätsvolle Kriterien aufweisen wird können und der bisherige „Dschungel“ an Ausbildungsangeboten lichter wird (Drexler, Möller 2007).

Der vorgeschalteten explorativen Teiluntersuchung, die ich in dieser Arbeit vorstellen möchte, liegen eigene Forschungsfragen und methodische Zugänge zugrunde, die

auf qualitativen Kriterien beruhen. Neben der explorativen Erschließung supervisorischer Kompetenz für das Gesamtprojekt ist die vorliegende Studie darüber hinaus für die Supervisionsforschung und Kompetenzforschung relevant, da sie eine Methode zur empirischen Erfassung von Kompetenz und sowohl Erkenntnisse zum Verlauf von Supervision als auch Beschreibungen eigener Kompetenzen der supervisorischen Zunft bereit stellt.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde mittels qualitativer Verfahren die Konzeption und praktische Ausgestaltung der Beratungsprozesse von SupervisorInnen untersucht. Dabei bestand die Annahme, dass die Gestaltung eines gelungenen Supervisionsprozesses supervisorische Kompetenz voraussetzt, zu deren Anwendung eine Reihe von handlungsrelevanten Voraussetzungen notwendig sind. Die Untersuchung zielte daher darauf ab, die Fähigkeiten, Wissensbestände und Motive, die sich in der Arbeit von SupervisorInnen zeigen, zu beleuchten, um damit spezifisches supervisorisch kompetentes Handeln zu erschließen. Gegenstand der Untersuchung war somit die Art und Weise, wie sich supervisorisches Handeln im Beratungsprozess zeigt, sodass es als kompetentes Handeln identifiziert werden kann. Dabei war vor allem von Interesse, mit welchen strukturellen und prozessualen Merkmalen die beraterische Fallbearbeitung von den SupervisorInnen versehen wird, d.h. mit welcher Komplexität und Differenziertheit sie einen Auftrag bzw. Fall konzipieren.

Im Fokus der Untersuchung stand zum einen die Erschließung des Supervisionsprozesses, zum anderen die Erfassung von supervisorisch kompetentem Handeln. Innerhalb der Supervisionsforschung bilden Untersuchungen zum Supervisionsprozess eine Minderheit gegenüber Untersuchungen zur Wirkung von Supervision, wie sie in der Literatur oftmals zu finden sind (Schigl 2005, 94). Zudem eignen sich in der Prozessforschung vor allem qualitative Verfahren, da sich mit standardisierten Erhebungen nur begrenzt Erkenntnisse über Supervisionsprozesse gewinnen lassen (ebd. 2005, 95). Zweck der vorliegenden Untersuchung ist also die Erhellung spezifisch beruflicher Kompetenzen von SupervisorInnen, um mit darauf aufbauenden weiteren Untersuchungen des Gesamtprojekts Weiterbildungsträgern das nötige Werkzeug an die Hand zu geben, damit diese Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung von Ausbildungsgängen ergreifen können (Drexler, Möller 2007, 51). Überdies soll die Untersuchung einen Beitrag zu mehr Wissen um supervisorische Kompetenz und wie sich diese in der Praxis empfi-

risch erfassen und beschreiben lässt, leisten. Folglich dient die vorliegende Arbeit durch die damit umsetzbare Qualitätsoptimierung von supervisorischen Ausbildungsgängen auch der Klientel, die Supervision in Anspruch nimmt. Durch die Transparenz klar umschriebener Kompetenzen von SupervisorInnen können zukünftige AuftraggeberInnen auch sicher gehen, dass sie professionelle Klärung ihrer spezifischen Problemstellungen erwarten können. Des Weiteren weist diese Untersuchung auch einen theoretischen Schwerpunkt auf, der Fragen zur Entwicklung, Legitimation und Erfassung des Kompetenzkonstrukts beinhaltet und damit an die aktuellen bildungswissenschaftlichen Debatten um Bildung, Qualifikation und Kompetenz anschließt. Die Erfassung und Messung von Kompetenz ist ein für BildungswissenschaftlerInnen höchst interessantes und spannendes Forschungsfeld und erfährt aus diesem Grund im bildungswissenschaftlichen Forschungsbereich seit geraumer Zeit die ihr zustehende Aufmerksamkeit. Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Beitrag zum aktuellen interdisziplinär geführten Kompetenzdiskurs und rückt die bisher oft vernachlässigten historisch gewachsenen Konnotationen und Gegensätze zum Bildungs- und Qualifikationsbegriff in den Mittelpunkt.

1.1 Einführung in Themengebiet und Forschungsstand

Die Anforderungen und Aufgaben, denen sich SupervisorInnen bei ihrer Beratungstätigkeit gegenüber sehen, werden seit dem Beginn literarischer Bemühungen um beratende Tätigkeiten – und damit seit über hundert Jahren –, jedoch erst in den letzten fünfundzwanzig Jahren mit Nachdruck und Vehemenz von der supervisorischen Zunft thematisiert. Dabei kam es seit jeher zu unterschiedlichen Auffassungen, was supervisorische Beratungstätigkeit kennzeichnet, und vor allem, wie supervisorisch „gutes“ und damit gelungenes Handeln aussieht (Rappe-Giesecke 2005). Sieht man von der quantitativ überwältigenden Fülle an Publikationstätigkeit der letzten gut zwanzig Jahre ab, lässt sich hinsichtlich der Inhalte eine beachtliche Bandbreite an unterschiedlichen Sichtweisen, Zugängen und methodisch-theoretisch fundierten Arbeitsweisen konstatieren. War anfangs noch das Bestreben nach einer Meta-Theorie vorhanden, ist man in der Zwischenzeit vom Entwurf einer eigenständigen theoretisch-methodischen Konzeption von Supervision abgekommen (Steinhardt 2005, 13f). Versuche, eine Gesamtsystematik von

Supervision zu erstellen und sie damit als eigenständige Methode zu konstituieren, wie es etwa Gotthardt-Lorenz (2000) anstrebte, sind gescheitert oder wurden aufgrund einer Befürwortung von Freiheit im beraterischen Setting aufgegeben. So spricht sich etwa Schreyögg (2004), wie viele andere (Möller 2005; Buer 1999; Rappe-Giesecke 2005; Petzold 2007), für einen Methoden- und Theoriepluralismus aus, da interaktive Geschehen in der supervisorischen Beratung nicht anhand einer einzigen Methode gehandhabt werden können. Erst die Zusammenführung und Anwendung einer Reihe unterschiedlichster Methoden und Theorien, die gegenstandsadäquat angewandt werden, macht gute Supervision aus (Schreyögg 2004, 36). Zu „guter“ Supervision reicht es somit nicht aus, verschiedene Konzepte und Methoden lediglich zu kennen, sondern deren Vernetzung und Umsetzung in der Praxis scheinen relevant, wenn es um gelungene Supervision geht. Nach Möller (2001) reicht auch nicht die gelungene Anwendung des theoretischen Wissens aus, um als professionell Tätiger anerkannt zu werden. Eine Reihe weiterer Faktoren sind von Nöten, um von einem oder einer kompetenten SupervisorIn sprechen zu können. Allerdings lassen sich diese Beschreibungen zuweilen nur in der Erfahrungsliteratur von SupervisorInnen aus eigener Praxis finden und nicht in empirischen Untersuchungen zu supervisorischer Kompetenz.

Nachstehend soll daher der allgemeine Kanon bearbeiteter Literatur¹ zur Gegenstandsbestimmung und dem Stand der Erfahrungsliteratur aus der Supervisionspraxis kurz wiedergegeben werden. Im Anschluss daran soll in aller Kürze der Stand empirischer Forschung zu Supervision umrissen werden.

Wie zuvor erläutert wurde, ist Supervision von Vielfalt geprägt und kann damit auch vor Dogmatismen bewahrt werden (Buer 1999, 25). So ist nach Möller (2005, 151) Supervision ein interdisziplinärer, multitheoretischer, multipragmatischer Ansatz, der eine Reihe supervisorischer Kompetenzen mit einschließt. Eine monotheorietische Ausrichtung des Beratungsprozesses wäre dem Gegenstand von Supervision daher zuwiderlaufend. Um den Begriff Supervision treffend zu umreißen, greift Möller (2005) auf den Konnektierungsbegriff nach Petzold zurück, der ihrer Ansicht nach die Aufgabe von Supervision besonders deutlich zum Ausdruck bringt. Aufgabe der SupervisorInnen ist demnach, „das Vernetzen unterschiedlicher Wissensbestände in der Absicht, wechsel-

¹Buer, 1999; Leuscher, 2007; Münch, 2007; Möller, 2005; Petzold, 2007; Rappe-Giesecke, 2005; Schreyögg, 2004; Steinhardt, 2005; Weigand, 2007

seitige Erhellung und vielschichtige Interpretation von Kontingenz zu ermöglichen und Korrekturmöglichkeiten von Einseitigkeiten und Dogmatismen zu gewährleisten“ (Petzold 1997a, 22; zit. nach Möller 2005, 151). Damit spricht sich auch Petzold für eine Vielfalt an supervisorischen Verfahren aus, die es ermöglichen können, eine ebensolche Vielfalt an Sichtweisen und Unterschiedlichkeiten im Feld zu erkennen und zu ergründen. Supervision per se kann nach Petzold als ein auf die Praxis ausgerichtetes Konzept verstanden werden, das sich verschiedenster sozialwissenschaftlicher Theorien und psychosozialer Praktiken bedient. Das Ziel der Supervision ist die Entwicklung theoretischer Erklärungsmodelle und die Förderung der fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenz von Berufstätigen. Petzolds (2007, 32) Verständnis von Supervision folgend, verfügen SupervisorInnen einerseits über ein fundiertes Fachwissen aus der Berufswelt der KlientInnen, andererseits können sie auf einen weiten Pool theoretischen als auch praktischen Wissens zurückgreifen, das sich aus verschiedensten sozialwissenschaftlichen und psychosozialen Erkenntnissen zusammensetzt. Ihre Aufgabe ist es dabei, aus dieser Wissensvielfalt eine der Situation des Klienten entsprechende Vorgehensweise zu entwickeln. Rappe-Giesecke (2005) weist dabei darauf hin, dass die Auflösung einer ehemals erwarteten Festlegung auf ein Konzept (z.B.: Systemische Beratung, Psychoanalytische Supervision) zugunsten eines Pools an unterschiedlichen Konzepten eine situations- und klientenadäquate Beratung ermöglicht. „Die Auffassung, dass eine einzige konzeptionelle und methodische Orientierung ausreicht, wird kaum noch vertreten“ (Rappe-Giesecke 2005, 178).

Das Wissen von SupervisorInnen ist einerseits in der Person selbst angelegt, als auch in ihrem Umgang mit diesem Wissen, das sich vornehmlich aus Theorie- und Methodenkenntnissen rekrutiert. Dieser für den Supervisionsprozess notwendigen Wissensbasis ist die Ausgestaltung der eigenen lebendigen Ganzheit angeschlossen, die erst in einer Gesamtheit von Wissen, Anwendung und Person zu einem persönlich gefärbten Handlungsstil in der Praxis beiträgt (Münch 2007, 23f). So bringt es Löwer-Hirsch (2007, 34) treffend auf den Punkt, wenn sie schreibt: „Indem die Supervisorin bereit ist, sich der Komplexität eines Konflikts in unterschiedlichen Settings zu stellen, wird sie mit unterschiedlichen Sichtweisen konfrontiert und muss Differenz und Spannung, möglichst als ganze Person, aushalten, um das Problem zu fokussieren.“ Daran möchte ich gerne noch ein weiteres Aufgabengebiet von SupervisorInnen, das Buer (1999, 24f) formu-

liert, anschließen. Seiner Ansicht nach ist der Gegenstand von Supervision die Beziehungsarbeit, die es verlangt, eine vertrauensvolle Beziehung zu den KlientInnen aufzubauen, während es zugleich einer nötigen Distanzwahrung von Seiten der SupervisorInnen bedarf. Zudem kommt hinzu, dass viele Organisationen Supervision als einheitlich, standardisiertes Dienstleistungsangebot betrachten, das ein vorgegebenes Ziel exakt erreichen kann. Dieses Bild ist jedoch zu der Tatsache, dass Lernprozesse nicht exakt gesteuert werden können, grundsätzlich diametral. Dadurch kann die Beziehungsgestaltung zwischen SupervisorIn und AuftraggeberIn erschwert werden. Ein Faktum, das jedoch auch auf supervisorisches Können verweisen kann, ist, wenn SupervisorInnen den geeigneten Umgang mit dieser Paradoxie finden. Wenn es ihnen gelingt, trotz unterschiedlicher Auffassungen von Ziel und Realisation mit ihren AuftraggeberInnen übereinzukommen und damit auch die Beziehungsarbeit gelingt, wird supervisorisches Können sichtbar (Buer 1999, 24f.).

Das bisher aufgezeigte Verständnis von supervisorischer Handlungspraxis, das die hier behandelte Literatur² bestimmt, zeigt, dass SupervisorInnen mit weitreichenden Aufgaben konfrontiert sind und lässt erahnen, welches Wissen sowie welche Fähigkeiten dies für die gelungene Auftragsarbeit miteinschließt. Möller (2005, 165) spricht gar von Supervision als „Kunsth Handwerk“. Dieses ist durch individuelle Einzigartigkeit in der Gestaltung der beraterischen Praxis gekennzeichnet, die durch Methodenvielfalt zustande kommt. Supervisorisches Handeln ist demnach eine im höchsten Maße subjektive Prozessgestaltung, die nicht reproduzierbar ist. Einzelfälle werden als Beratungsgeschichten in ihrer Tiefe verstanden und damit auch allgemeine und strukturelle Zusammenhänge erkannt (Möller 2005, 165).

Supervision ist jedoch nicht allein Gegenstand beschriebener Erfahrungen aus der supervisorischen Praxis, Supervision ist auch Gegenstand von empirischer Forschung. Das Feld der Supervisionsforschung erstreckt sich von Untersuchungen zu Wirksamkeit und Nutzen von Supervision bis hin zu Beschreibungen von Supervisionsprozessen. Zweites scheint im Kontext der vorliegenden Untersuchung relevant, da diese ebenfalls auf die Erfassung und Beschreibung des Supervisionsprozesses abzielt. Zur genaueren Darstellung des aktuellen Forschungsstands werden in Kapitel 2.3 Studien vorgestellt, die

²Buer 1999; Leuscher 2007; Münch 2007; Möller 2005; Petzold 2007; Rappe-Giesecke 2005; Schreyögg 2004; Steinhardt 2005; Weigand 2007

im Rahmen der Prozessforschung zu verorten sind. Die hier dargestellte Untersuchung geht jedoch über eine reine Untersuchung des Supervisionsprozesses hinaus, da in einem zweiten Schritt die Erfassung supervisorischer Kompetenz angestrebt wird.

1.2 Fragestellung

Supervisorischer Haltung, so meine Annahme, ist supervisorische Kompetenz inhärent. Gelingt Supervision, so spielen dabei eine Reihe von Aspekten, die supervisorisches Handeln charakterisieren, eine entscheidende Rolle. Das eigentlich Supervisorische kann mit den Kompetenzen von SupervisorInnen umschrieben werden. Ich gehe daher davon aus, dass sich supervisorische Kompetenz in den Handlungen der SupervisorInnen im beraterischen Prozess zeigt.

Die Frage nach der Kompetenz von SupervisorInnen wurde in den letzten Jahren zunehmend diskutiert, jedoch nicht immer mit der Begrifflichkeit der Kompetenz versehen oder in Zusammenhang gebracht. Weiters fand der Diskurs in einem rein literarischen Kontext statt, und empirische Forschungsprojekte, die sich auf die Konzeption und Gestaltung supervisorischer Beratungsprozesse stützen, bilden noch immer eine weitaus geringere Zahl als im Bereich der Wirkungsforschung (Siller 2008). Empirische Forschung zur Erfassung und Beschreibung supervisorisch kompetenten Handelns blieb weitgehend aus (ebd. 2008). Daher steht die Fähigkeit der SupervisorInnen, geeignete Beratungskonzepte zu erstellen, anhand derer es in der Praxis zu einem Beratungserfolg kommt, im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Mit der vorliegenden qualitativen Untersuchung wurde daher der Akt der supervisorischen Fallkonzeption zu erhellen bemüht. Es sollte eruiert werden, was das „Spezifische“ ist, das supervisorisches Handeln in Bezug auf Fallverstehen und Fallgestaltung kennzeichnet. In diesem Zusammenhang scheint das Vorgehen der SupervisorInnen – der gestalterische Akt – ein interessanter Aspekt zur Erschließung von supervisorischer Kompetenz zu sein, um diese angemessen beschreiben zu können. Folgende Fragestellung stand daher im Mittelpunkt der Untersuchung:

Wie gestaltet sich supervisorische Fallkonzeption in beraterischer Praxis?

Folgende Unterfragen ließen sich daraus ableiten:

- a) Welche strukturellen und prozessualen Merkmale weist die Supervisionspraxis, d.h. die Fallkonzeption von SupervisorInnen auf?
- b) Inwiefern kommt bei der Ausgestaltung der Fälle in der Supervisionspraxis supervisorische Kompetenz zum Ausdruck?

1.3 Pädagogische Relevanz und Verwertungszusammenhang

Bezüglich der pädagogischen Relevanz lässt sich konstatieren, dass mithilfe dieser empirischen Untersuchung Aussagen über die Qualität bestimmter Beratungspraxen gemacht werden können. Insofern können diese Ergebnisse sowohl von Vereinigungen und Zusammenschlüssen von SupervisorInnen als auch vom Gesamtfeld der Beratung sowie Aus- und Weiterbildung für die beraterische Praxis und Theoriebildung als nützlich erachtet werden. Da Pädagogik sich mit der Reflexion von Erziehungs-, Lern-, Lebens- und Entwicklungsbegleitungsprozessen und Erfahrungen auseinandersetzt, kann dieses Forschungsvorhaben für die pädagogische Disziplin insofern von Relevanz sein, als damit Theorien über Lernerfahrungen und Wissensanwendungen zu Tage gefördert werden können.

1.4 Aufbau der Arbeit

Zunächst wird in Kapitel 2 die kontextuelle Basis der vorliegenden Arbeit umrissen: Zum einen wird der Begriff „Supervision“ beschrieben und in knappen Zügen sein historischer Entstehungszusammenhang beschrieben. Zum anderen werden historische Wurzeln der Beratungsform Supervision und deren Charakteristik, Gegenstand und Anwendungsfelder erläutert. In aller Kürze werden in Kapitel 2 auch Aufgabenbereiche und damit Herausforderungen, die die beraterische Tätigkeit an die SupervisorInnen stellt, dargelegt.

In Kapitel 3 finden sich genaue Ausführungen zum Kompetenzbegriff finden, die den theoretischen Rahmen der empirischen Untersuchung bilden. Dabei werden theoriegeschichtliche Fragen innerhalb der bildungswissenschaftlichen Diskurse zum Begriff der „Kompetenz“ abgehandelt, wie auch Probleme und Chancen der Erfassung und Messung

von Kompetenz dargestellt. Des Weiteren wird der Versuch unternommen, den Kompetenzbegriff auf eine handlungstheoretische Grundlage zu stellen, um kompetentes Handeln beschreiben zu können und für die empirische Analyse zugänglich zu machen.

Kapitel 4 enthält Allgemeines zur Qualitativen Sozialforschung, sowie die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und die Begründung der Wahl der Grounded Theory nach Strauss und Glaser. Ebenso sind in diesem Kapitel Erläuterungen zur Erhebungsmethode und der Auswahl und Rekrutierung der Untersuchungspersonen enthalten.

Kapitel 5 enthält, neben der Analyse des Datenmaterials, erarbeitete Ergebnisse des Forschungsprozesses, die zu einer geschlossenen Theorie zusammengeführt wurden.

Kapitel 6 bildet den Schlussrahmen der Arbeit, in dem ein Rückbezug auf vorausgegangene Kapitel unternommen wird, um eine Zusammenschau auf das Phänomen Supervision, insbesondere den Beratungsprozess und die darin sich zeigende Kompetenz von SupervisorInnen, zu gewähren. Weiters bietet es Anregungen zu weiterführenden Forschungsmöglichkeiten zu diesem Thema.

2. Supervision

Die nachstehenden Ausführungen zum Begriff und der historischen Entwicklungsgeschichte von Supervision werden bewusst kurz gehalten, da geschichtliche und allgemeine Erkenntnisse zu Supervision³ als hinlänglich bekannt vorausgesetzt werden.

2.1 Begriff

Der Begriff „*Super-vision*“ setzt sich zusammen aus den lateinischen Wörtern „super“, was „über“ bedeutet, und „videre“, was so viel wie „schauen“ und „sehen“ bedeutet (Bergknapp 2009, 37). Supervision heißt folglich „von oben drauf schauen“ oder wörtlich „Übersicht“ bzw. „Überblick“ (Schreyögg 2004, 18, Schmidt-Lellek 2001, 200). Des Öfteren wurde die wortgeschichtliche Herleitung zur Beschreibung des Supervisors und dessen Tätigkeit herangezogen, die damit allerdings negative Konnotationen erhält. So wurde Supervision in der Vergangenheit als Führungs- bzw. Vorgesetztenfunktion tituliert, der die Kontrolle „von oben“ inhärent sein solle. Die heutigen begrifflichen Zuschreibungen fallen besser aus: Supervision sei viel mehr durch ein „neben-“ und „miteinander“ im Sinne von anleitender Unterstützung zu verstehen (Schmidt-Lellek 2001, 200f.). Damit drängt sich die Frage nach der Entstehung von Supervision auf, zu deren Klärung ich einen kurzen Ausflug in die Geschichte unternehmen werde, der in der amerikanischen Sozialarbeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts beginnt und in der Gegenwart bei der Frage nach dem „eigentlich Supervisorischen“ und der Begriffssuche nach supervisorischer Kompetenz endet.

2.2 Historischer Abriss und Settings der Supervision

Im Amerika zur Zeit der Wende zum zwanzigsten Jahrhundert wurden im Bereich des „Casework“ (Steinhardt, 2005) Sozialzentren für Einwanderer und Menschen in finan-

³Siehe dazu: Sauer 1997; Schreyögg 2004; Petzold 2007.

zieller Not errichtet, in welchen Ehrenamtliche ihre Klienten bei Lebensführungsprozessen begleiteten und unterstützten. Nach Anfängen der ehrenamtlichen Tätigkeit in den Zentren wurden auch Hauptamtliche angestellt, deren Aufgabe es war, für die Koordination der Arbeit in den Zentren Sorge zu tragen und die ehrenamtlich tätigen Personen bei ihrer täglichen Arbeit mit den Klienten zu beraten. Das zweite Feld, aus dem die Supervision ihren Ursprung genommen hat, ist das der Psychotherapie. In der Psychotherapieausbildung fungierte der Ausbilder dem Lernenden gegenüber als Berater und Kontrolleur. Dies war und ist in einer Art und Weise gestaltet, dass klar ersichtlich ist, dass Supervision konzeptionelle Anleihen an therapeutischer Supervision genommen hat (Schreyögg 2004, 18f). Damit ist Supervision aus dem Bereich der „Clinical Supervision“ (ebd. 2004, 23f) hervorgegangen und kann anhand fünf basaler Charakteristika festgemacht werden:

1. Supervision ist inhaltlich auf soziale Handlungsvollzüge von Praktikern gerichtet und hat eine Verbesserung ihrer praktischen Arbeit zum Ziel.
2. Sie vollzieht sich über drei Arten von Beratung: die Fachberatung, psychotherapieähnliche Beratung und Organisationsberatung.
3. Der kontextuelle Rahmen ist durch TeilnehmerInnen und Organisationen Variationen unterworfen, weshalb mit unterschiedlichen Rollenkonstellationen gerechnet werden muss.
4. Supervisorische Beziehungen bedingen kontextbezogene Aufgaben des Supervisors.
5. Diese supervisorischen Beziehungen prägen die jeweilige Situation, die vom Supervisor mit entsprechenden konzeptionellen Ansätzen gestaltet wird.

Supervision findet in unterschiedlichen Settings statt. Eine der meist genutzten Formen von Supervision ist die *Teamsupervision*. Diese ist durch eine Gruppe von TeilnehmerInnen gekennzeichnet, die derselben Organisation angehören und in dieser zusammenarbeiten. Arbeitsmarktwirtschaftliche Veränderungen haben in den letzten Jahrzehnten eine Ausweitung an Arbeitsfeldern bewirkt, die Teamsupervision anfordern. Es sind nicht mehr allein Bereiche der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, sondern vielmehr

2. Supervision

Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung, Krankenhäuser, Schulen und Wirtschaftsunternehmen, die auf Teamsupervision zurückgreifen (Möller 2001, 41f.; Bergknapp 2009, 50f.; Lorenz, Gotthard-Lorenz 2005, 162).

Die *Leitungssupervision* ist ein weiteres Setting, das zunehmend mehr Beachtung erfährt und mehr und mehr in Anspruch genommen wird. Leitungssupervision oder *Coaching* ist jene Form der Beratung, die auf Führungskräfte ausgerichtet ist. Personen in Leitungsposition können hier Hilfe bei der Stressbewältigung, bei organisationellen Veränderungen, sowie zur Stiftung der beruflichen Identität finden. Beide Settings, Teamsupervision wie auch Leitungssupervision, finden im Rahmen von Organisationen statt (Lorenz, Gotthard-Lorenz 2005, 163). Zu den zwei genannten Settings lassen sich noch die *Einzelsupervision* im Rahmen einer Organisation oder selbstfinanziert und außerhalb des Arbeitsorts zählen. Als selbstbezahlte Supervision ist aber auch die *Gruppensupervision* möglich (ebd. 2005, 163f.; Bergknapp 2009, 48f.). Die Unterschiedlichkeit der Settings zeigt das weitreichende Feld von Supervision. Sie kann sich auf Einzelpersonen, Teams, Gruppen und Führungskräfte beziehen. Settings, die innerhalb von Organisationen stattfinden, erfordern von SupervisorInnen noch zusätzliche Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten, da sie zwischen verschiedenen Hierarchieebenen unmittelbar vermitteln müssen (Lorenz, Gotthard-Lorenz 2005, 164). Allen Settings ist jedoch gemein, dass SupervisorInnen besondere Beziehungsarbeit leisten müssen, denn SupervisorInnen haben zur Aufgabe „eine andere Person, den Klienten, in einem institutionalisierten Rahmen zu verändern (...). So besteht Praxis also bis zu einem gewissen Grad in einem planbaren Handlungsprozess zur Veränderung von Menschen“ (Schreyögg 2004, 24).

Supervision hat in ihrer Entstehungsgeschichte Anleihen an vielfältigsten Disziplinen und Methoden wie „Casework, Andragogik, Praxisanleitung, Ausbildungssupervision, Psychoanalyse als Theorie des Individuums, Therapieverfahren, Gruppendynamik und Gruppenanalyse, Soziologie, systemische Beratung, Organisationsentwicklung, Coaching (und) Managementlehre“ genommen (Rappe-Giesecke 2005, 172). Mit einem breiten Spektrum an Methoden und Theorien können SupervisorInnen den Ebenen supervisorischer Beratung wie der Person, der Profession, der Funktion und der Klientel gerecht werden. Die Frage, die dabei jedoch offen bleibt, ist die der situationsgerechten Anwendung und Zusammenführung dieses Methodenrepertoires. Die Schwierigkeit, aus dem Pool an Möglichkeiten für die Supervisionssituation das passende Instrumentarium

zu wählen, steht damit am Anfang einer Reihe von Fragen um Haltung, Wissen, Können und somit Kompetenz von SupervisorInnen.

Supervisorische Haltung ist angelegt im Bewusstsein über die eigenen Grundannahmen, die man dem Gegenstand gegenüber besitzt. Damit sind persönliche Werthaltungen, Normen und auch Vorannahmen gegenüber Menschen, Professionen, Organisationen und Gesellschaften gemeint, die die Entscheidung des Vorgehens bei supervisorischen Handlungen leiten (Rappe-Giesecke 2005, 183ff). Damit ist nach Weigand (2007, 20) auch das „eigentlich Supervisorische“ angesprochen. Auch er sieht es in der Einstellung und Haltung der SupervisorInnen Menschen und Organisationen gegenüber angelegt. Das Bild, das man vom Menschen in sich trägt, ist nach Weigand (2007) durch supervisorische Bildung geprägt und muss mit dem handhabbaren Wissen, d.h. Methoden- und Theoriekenntnissen verschränkt werden, um zu einer supervisorischen Identität zu gelangen, die gelungenes supervisorisches Handeln erst ermöglicht (Weigand 2007, 21).

2.3 Empirische Studien zum Supervisionsprozess

Die Supervisionsforschung beinhaltet zwei Arten empirischer Studien: Den Großteil bilden sogenannte Evaluationsstudien zu Wirksamkeit und Nutzen von Supervision, wohingegen nur ein kleiner Prozentsatz auf Forschungsarbeiten zum Supervisionsprozess entfällt (Siller 2008, 55; Schigl 2005, 94f.). Da die vorliegende Studie unter dem zweiten Forschungsschwerpunkt, dem der Prozessforschung einzuordnen ist, werden folglich fünf, zum Teil sehr aktuelle Forschungsprojekte zum Supervisionsprozess vorgestellt und geben damit Einblick in den aktuellen Forschungsstand innerhalb der Supervisionsforschung. Die Auswahl der vorgestellten Studien erfolgte aufgrund verbindender Elemente, die sich auf die Erfassung und Beschreibung von Ablauf und Arbeitsweise bezogen. Allen hier vorgestellten Forschungsprojekten liegen Fragen zu Funktion, Qualitätskriterien und Verlauf von Supervision zugrunde (Giesecke, Rappe-Giesecke 1994; Auckenthaler 1995; Gaertner 1999; Möller 2001; Hechler 2005).⁴

Im Zentrum der Studie von Giesecke und Rappe-Giesecke (1994) standen Fragen zum Ablauf von Supervisionsprozessen im Setting der Team- und Gruppensupervision.

⁴Weitere Studien zum Supervisionsprozess sind unter anderem: Barde 1991; Barde, Mattke 1993; Müller 1995; Buchholz, Hartmann 1997 und Oevermann 2003

Ihre empirische Analyse bezieht sich auf die Beschreibung der untersuchten Sozialsysteme, d.h. der Gruppen- und Teamsupervision, anhand von vier Dimensionen. Die Bezeichnung der zwei Supervisionsformen als „Sozialsysteme“ entstammt der Luhmannschen Theorie sozialer Systeme, an der sie sich bei der Analyse orientierten. Die Dimensionen werden in eine Komplexitäts-, eine Differenzierungs-, und eine dynamische Dimension unterteilt. Als vierte Dimension benennen sie „selbstregulative Prozesse des Systems“. Dabei geht es um die Frage, wie ein System zu seiner sinnstiftenden Identität gelangt und in welcher Weise es seine Prozesse selbst steuert. Da die entscheidenden Ergebnisse sowie die darauf folgende Kritik sich ausschließlich auf diesen vierten Dimensionspunkt bezieht, wird nur dieser näher erläutert. Das Datenmaterial ⁵ wurde anhand von vier Formen der Selbststeuerung des Systems analysiert. Unter den vier Formen sind die „Normalformerwartung“, die „Selbstregulation von Prozessen im System“, die „Steuerung der Informationsverarbeitung im System“ und die „Selbstreflexion seiner Strukturen“ zusammengefasst. Anhand dieser Programme sollte erfasst werden, wie das System zwischen ihnen wechselt und an welchen Punkten im Verlauf so ein Wechsel stattfindet. Da Giesecke und Rappe-Giesecke mit dieser Untersuchung keine allgemeingültigen Aussagen bezüglich der Selbststeuerungsmechanismen des Systems, d.h. wann und warum es in ein anderes Programm schaltet, treffen konnten, ergibt sich gegenüber ihrer Untersuchung berechnete Kritik. „Wer entscheidet, wann und wie mit welchen Wirkungen und Bedeutungen für das System das Programm gewechselt wird? Gerade die ‚Programmschaltung‘ impliziert ein Ursache-Wirkungs-Denken nach dem Motto ‚wenn-dann‘ und ist nicht systemisch“ (Neumann-Wirsig 1992, 91; zit. nach Siller 2008, 69).

Allerdings lassen sich aus der Untersuchung auch idealtypische Beschreibungen des Ablaufs von Supervision, angefangen beim Erstkontakt bis zur Auswertung ausfindig machen. Diese gliedert sich in eine „Vorphase“, in der der Kontrakt geschlossen wird, gefolgt von einer Phase der „Aushandlung“ des Fallthemas, einer Phase der „Falleinbringung“ und der „Fallbearbeitung“; sie endet mit der „Abschlussphase“ (Giesecke, Rappe-Giesecke 1994, 137). Als Umwelten des Systems, d.h. der Gruppen- und Team-

⁵Als Datenmaterial dienten Texttranskripte von Supervisionssitzungen, die im Rahmen des Projekts „Erforschung interaktioneller Vorgänge in ausbildungs- und berufsbegleitenden Supervisions- und Balnitgruppen“ an der Hochschule Kassel durchgeführt wurde. Zum Teil wurden auch eigene Erfahrungen der Autorin aus ihrer praktischen Arbeit als Supervisorin in die Analyse aufgenommen.

supervision konnten die Organisation, das Team als Subsystem der Organisation und ihre Personalsysteme identifiziert werden. Die so betitelten „Normalformen“ des Ablaufs eines Supervisionsprozesses haben in nachfolgende Forschungsprojekte (Müller 1995; Denner 2000; Wacker 2002; zit. nach Siller 2008, 70) Eingang gefunden. Die Kritik, die bleibt, ist: „Sie liefern jedoch allein funktional-strukturelle Beschreibungen auf sehr abstraktem Niveau, das konkrete Erkenntnisse über subjekt- und interaktionsbezogene Themenfelder der Supervision im Kontext organisatorischer Rahmenbedingungen und ihrer Entwicklungen nicht ermöglicht“ (Siller 2008, 70).

Eine weitere Studie zur Supervisionspraxis ist jene von Auckenthaler (1995), die ebenfalls Gruppensupervisionssitzungen analysiert hat. Sie analysierte insgesamt 36 teils vollständig, teils unvollständig aufgezeichnete Supervisionssitzungen, die sie durch Gruppendiskussionen ergänzt hat. Dabei konnte sie eine wesentliche Funktion der SupervisorInnen identifizieren, die sie als die „eigentliche Kunst von Supervision“ bezeichnet. Gemeint ist die Fähigkeit, als SupervisorIn gleichzeitig eine unterstützende, als auch eine kritische Haltung einnehmen zu können. Zudem stellte sie fest, dass SupervisorInnen sowohl über ein jederzeit abrufbares Orientierungswissen verfügen, als auch auf implizites Routinewissen zurückgreifen können. Um die Qualität von Supervision zu beschreiben, greift sie auf die Theorie der argumentativen Kommunikation nach Habermas zurück, die somit ihr theoretisches Relevanzsystem zur Beurteilung von guter Supervision bildet. Siller (2008, 72) merkt jedoch kritisch an, dass „das Konstrukt eines abstrakten theoretischen Relevanzsystems, das von außen auf die komplexen Abläufe eines Supervisionsprozesses angelegt wird, kein allgemeingültiger Bewertungsmaßstab sein kann“ (...) „Die Subsumierung des Supervisionsgeschehens unter eine soziologische Metaperspektive [führt] zu einer ebensolchen Reduktion des Gegenstandes“.

Gaertner (1999) hat mit seiner Untersuchung, im Gegensatz zu Giesecke und Rappe-Giesecke (1994) sowie Auckenthaler (1995), eine empirisch fundierte Theoriebildung angestrebt. Mit seiner Untersuchung versuchte er dem Supervisionsprozess wie auch dem Supervisionskontext mehr Gewicht beizumessen. Im Fokus seines forschungsmethodischen Interesses standen Fragen zu handlungsrelevantem Wissen der SupervisorInnen über den Supervisionsprozess und wie SupervisorInnen ihre Fälle bearbeiten. Dazu führte Gaertner Fallanalysen durch, die er anhand der psychoanalytischen Hermeneutik und der Grounded Theory nach Glaser und Strauss analysierte. Das Datenmaterial waren

keine schriftlichen Transkripte, sondern Protokolle der Teamsupervisionssitzungen, die von den SupervisorInnen angefertigt wurden. Zweck seiner Untersuchung war es, ein verallgemeinerbares Ablaufmodell des Supervisionsprozesses zu generieren, was ihm mit der Beschreibung des Supervisionsverlaufs gelungen ist. Er beschreibt den Ablauf von Supervision von der Fallankündigung über die Fallaushandlung zur Fallbearbeitung (Gaertner 1999, 205). In seiner Analyse des Datenmaterials hat er vor allem auf psychoanalytische Deutungsverfahren zurückgegriffen, die er zur Analyse des Gegenstandsbereichs durch sozialwissenschaftliche theoretische Ansätze zu ergänzen versucht hat. Welche sozialwissenschaftlichen Ansätze er in seinen theoretischen Rahmen der Untersuchung aufgenommen hat, wird jedoch nicht ersichtlich, und es muss bei Gaertners Untersuchung auch auf eine empirisch gestützte Theorie verzichtet werden. Denn seine Ergebnisse sind lediglich hypothetische Aussagen mit geringer Reichweite. Die Einzelfälle wurden von Gaertner zwar dicht beschrieben, allerdings fehlt es an einer einzelfallübergreifenden Theorie (Siller 2008, 74f.).

Möller (2001) hat sich ebenfalls mit Fragen um den Ablauf von Supervision beschäftigt. Hinzu kommt bei ihr die Frage nach den Kriterien von „guter bzw. gelungener Supervision“. Sie präferiert Forschungsmethoden, die vor allem auf den Interaktionsaspekt zwischenmenschlicher Handlungen abzielen. Daher analysiert sie die Arbeit von drei SupervisorInnen anhand einer differenzierten Mikroanalyse. Alle drei SupervisorInnen arbeiten in unterschiedlichen Settings, wie der Balnitgruppe und der Teamsupervision. Sie baut ihre Untersuchung auf einer theoretischen Beschreibung der beiden Settings auf, wobei sie deren Entstehungsgeschichte und inhaltliche Ausrichtung beschreibt (Möller 2001, 43ff.). Anhand dieser theoretischen Erläuterungen sucht sie nach Kriterien für gute Supervision, die der Analyse des Datenmaterial dienen und zeigt damit auf einer abstrakten Ebene, wie gelungene Supervision aussieht. „Möllers Feinanalysen des ExpertInnenhandelns leisten einen wichtigen Beitrag dafür, die Arbeitsweise in der Supervision und das Expertenhandeln transparenter zu machen“ (...) „Eine Konzentration auf eine ‚Interpersonalität des Geschehens‘ zwischen SupervisorIn und SupervisandInnen kann zwar situatives Sinnverstehen fördern, mit ihr kann auch eine supervisorische Arbeit differenziert beschrieben werden, jedoch können Kriterien für eine gute Supervision auf dieser Grundlage allein nicht begründet werden“ (Siller 2008, 78).

Das fünfte und letzte hier vorgestellte Forschungsprojekt, das zugleich auch das ak-

tuellste ist, wurde von Hechler (2005) durchgeführt. Gegenstand seiner Untersuchung ist die spezifische Arbeitsweise psychoanalytisch ausgerichteter SupervisorInnen in einem sozialpädagogischen Umfeld. Seinen theoretischen Rahmen bilden professionsspezifische Bestimmungen, die allein den Psychoanalytiker dazu befähigt sehen, aufgrund seiner beiden Professionen, im Bereich der Sozialpädagogik gut zu arbeiten. Auf diesen theoretischen Grundlagen aufbauend, analysiert er transkribierte Supervisionssitzungen anhand der psychoanalytischen Hermeneutik und zu einem großen Teil aus bearbeiteter Literatur zum Thema. Seine Ergebnisse beziehen sich vor allem auf die Beschreibung einer eigenen Struktur supervisorischen Verstehens und Intervenierens, die er vom Alltagsverstehen und wissenschaftlichen Verstehen klar abgrenzt (Siller 2008, 78f.).

Die kurze Beschreibung der fünf ausgewählten empirischen Untersuchungen zum Supervisionsprozess sollten zeigen, dass der aktuelle Forschungsstand innerhalb der Supervisionsforschung als durchaus divergent beschrieben werden kann. Die, je nach Profession der AutorInnen, unterschiedlichen Ausgangslagen machen deutlich, dass jene sowohl Themenwahl, als auch methodische Ausrichtung der Untersuchung leitet und vor allem PsychologInnen die Vorrangstellung bei der Beforschung des Supervisionsprozesses einnehmen (Möller 2001, Auckenthaler 1995, Gaertner 1999). Darüber hinaus sollte ersichtlich werden, dass vor allem der Ablauf von Supervision im Blick der einzelnen Untersuchungen stand, aber bisher keine empirische Arbeit zu supervisorischer Kompetenz durchgeführt wurde. Dies macht die Forschungslücke im Bereich der Prozessforschung innerhalb der Supervisionsforschung deutlich. Die hier vorliegende Untersuchung, die einerseits den Prozess von Supervision und andererseits spezifische Kompetenz von SupervisorInnen zum Gegenstand hat, ist damit „Neuland“ im Bereich der Supervisionsforschung.

3. Kompetenz

„Kompetenz“ ist der neue Leitbegriff, der den internationalen wissenschaftlichen Diskurs um lebenslanges Lernen, Bildung, Beschäftigung und Arbeit bestimmt. Das Wort „Kompetenz“ beherrscht die wissenschaftliche Debatte in einem solchen Ausmaß, dass es in diversen Fachdisziplinen wie der (Arbeits-)Psychologie, der (Sozio-)Ökonomie, der Soziologie, der Kommunikationswissenschaften und nicht zuletzt in der Bildungswissenschaft Einzug gehalten hat (Schiersmann 2007, 52). Dabei wird unter dem Begriff nicht immer dasselbe verstanden und es bleibt unklar, was Kompetenz im Grunde ausmacht (Kaufhold 2006, 21). Durch den vielfältigen und oft widersprüchlichen Gebrauch des Begriffs hat sich eine inflationäre Handhabung eingestellt, die auf keinerlei theoriegeschichtlichen Zusammenhang verweist (Vonken 2005, 15; Kaufhold 2006, 21; Schiersmann 2007, 52; Reutter 2009, 36). Das Kompetenzkonstrukt steht damit vor einem Hintergrund, dem es an theoriegeschichtlicher Verortung und Operationalisierungsbestrebungen mangelt. Zu der fehlenden standardisierten und präzisen Handhabung des Kompetenzbegriffs gesellt sich eine unhaltbare Vielfalt an Bestimmungen weiterer Kompetenzklassen, die damit Gefahr laufen, zu leeren Worthülsen zu verkommen (Clement 2002a, 8).

Die theorielose Einverleibung des Kompetenzbegriffs durch viele Disziplinen zieht damit eine divergente Begriffsdebatte und inflationäre Verwendung nach sich, die eine Vielzahl neuer und widersprüchlicher Definitionen von Kompetenz und die Generierung unterschiedlichster „Subkompetenzen“ zur Folge hat, die „das Spektrum von Konnotationen und Bedeutungen des Begriffs aus(zu)dehnen“ (Clement 2002a, 7). Schiersmann (2007, 52) dazu fast resignierend: „Es gibt keine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs.“ Auch Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, XVII) bilanzieren treffend: „[Zudem] wäre es verfehlt, auf ein einheitliches Verständnis zu hoffen, auf allgemein *verbindliche* Charakterisierungen und Messverfahren zu warten.“

Auch der bildungswissenschaftlichen Debatte um Kompetenz ist inhärent, dass sich die Verortung und Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts uneinheitlich gestaltet.

Vogel und Wörner (2002, 82) konstatieren, dass ein pädagogisch fundiertes Kompetenzverständnis fehle und verweisen auf eine „Armut an verbindlichen Definitionen“. Zudem kann das Kompetenzkonstrukt nur vor dem Hintergrund einer Theorie über Kompetenz wirksam werden (Kaufhold 2006, 21), sodass eine theoretische Fundierung im Anschluss an die Begriffsdefinition zwingend notwendig erscheint. Zur Problematik von Definition und theoretischer Fundierung des Kompetenzbegriffs kommt die Schwierigkeit der Erfassung und Messung von Kompetenz, die neben einer theoretischen Aufarbeitung des Kompetenzbegriffs auch eine methodische Auseinandersetzung dringlich macht. Auf Grund dessen soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, wie sich der Kompetenzbegriff in seinem theoriegeschichtlichen Werdegang konstituiert hat und auf welche wortgeschichtlichen Grundlagen er zurückgeht. Der knappe Abriss über die (Theorie-)Geschichte des Begriffs wird darüber hinaus durch die Frage nach der Vielfalt und Ungenauigkeit, die innerhalb der Debatte um Kompetenz herrscht, ergänzt. Dabei werden Probleme sichtbar, die dem Kompetenzkonstrukt bisher anhaften, und es wird der Versuch unternommen, die aktuelle Diskussion um Begriffsbestimmung und Erfassbarkeit von Kompetenz darzulegen, um einen Einblick in den Stand aktueller (bildungs-)wissenschaftlicher Diskurse um Kompetenz und Kompetenzerfassung zu erhalten. Zudem sollen in Zusammenhang mit den Bedingungen von Kompetenz, die Problematiken der Erfass- und Messbarkeit dieses Konzeptes dargelegt werden.

Gerade wegen der vielfältigen Auseinandersetzungen innerhalb der Psychologie und Soziologie und des bisher geringen Beitrags von Berufs- und ErwachsenenpädagogInnen zum Kompetenzbegriff (Schiersmann 2007, 52), wird der Fokus auf bildungswissenschaftliche Entstehungs- Verortungs- und Verwertungszusammenhänge gelegt, die einer näheren theoretischen Aufarbeitung noch bedürfen, sodass eine Analyse zu Forschungsstand und Beitrag der Bildungswissenschaft in der Debatte um Kompetenz und deren Erfassbarkeit offengelegt wird. In diesem Kontext scheint der nachstehende Versuch einer theoriegeschichtlichen Aufarbeitung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, die keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, vor allem für die Bildungswissenschaft selbst Relevanz zu besitzen, da der Begriff der Kompetenz zu einem Schlüsselbegriff in der bildungswissenschaftlichen Debatte um Bildung, Lernen und Qualifikation geworden ist und diese Begriffe – wie oftmals konstatiert wird – weitgehend abgelöst haben soll (Strauch et al. 2009, 15). Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel Kompetenz

in Relation zu den Begriffen „Bildung“ und „Qualifikation“ als auch „Schlüsselqualifikation“ gesetzt. Dabei ist im Besonderen die Stellung der Berufs- und Erwachsenenpädagogik relevant, da – wie sich noch zeigen wird – Kompetenz im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung diskutiert wird (Bohlinger 2008, Kaufhold 2006, Vonken 2005). Die theoretische Analyse ist auf eine erwachsenen- und berufspädagogische Diskussion um den Kompetenzbegriff hin ausgerichtet, wobei die Verortung des Diskurses innerhalb des deutschsprachigen Raums im Vordergrund steht. Die Einschränkung auf den deutschsprachigen Raum ist aus pragmatischen Gesichtspunkten notwendig, da eine internationale Aufarbeitung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Die nachstehenden Ausführungen beinhalten theoriegeschichtliche Entwicklungslinien des Kompetenzkonstrukts aus bildungswissenschaftlicher Sicht, um den bereits angedeuteten Problemen, die dem Kompetenzbegriff anhaften, ein Stück weit näher zu kommen.

3.1 Ein Begriff macht Geschichte: Kompetenz aus Sicht der Bildungswissenschaft

Der Begriff „Kompetenz“ leitet sich vom lateinischen Adjektiv „competens“ ab und bedeutet „angemessen“. Das zweite lateinische Wort, in dem der Begriff „Kompetenz“ seine Wurzeln hat, ist „competere“, was „zusammentreffen“ meint. „Competens“ wurde mit dem Wort „Zuständigkeit“ lange Zeit synonym verwendet, etwa bei Max Weber und Gauvain, während unter „competere“ ein Zusammentreffen von Fähigkeiten eines Menschen mit den Anforderungen innerhalb einer Situation gemeint ist, zu deren Bewältigung er Kompetenz bedarf (Vonken 2005, 17). Im erziehungswissenschaftlichen Begriffsdiskurs wird Kompetenz des Öfteren mit Begrifflichkeiten wie „Befähigung“ und „Können“ assoziiert (Clement 2002b, 29).

Die Wurzeln des bildungswissenschaftlichen Kompetenzkonzeptes im deutschsprachigen Raum liegen in der Sprachtheorie des Linguisten Noam Chomsky. Dieser entwickelte in den 1970er Jahren die Theorie der Sprachkompetenz, welche in Folge von Dieter Baacke, Jürgen Habermas und Karlheinz A. Geißler aufgegriffen und in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelt wurde (Geißler, Orthey 2002, 70; Bolder 2009, 833). Die Eingliederung der Theorie der Sprachkompetenz nach Chomsky in den bildungswissenschaftlichen Diskurs und deren differenzierte Weiterführung in Konzepten

3.1. Ein Begriff macht Geschichte: Kompetenz aus Sicht der Bildungswissenschaft

wie der „kommunikativen Kompetenz“ (Habermas, Baacke) und der „kritischen Kompetenz“ (Geißler) bestimmen seither grundlegend das pädagogische Begriffsverständnis von Kompetenz und die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kompetenz erfassbar und messbar gemacht werden kann (Bohlinger 2008, 56). Daher soll im Folgenden näher auf die Sprachphilosophie und Theorie der Sprachkompetenz nach Noam Chomsky eingegangen werden.

Bestandteile von Sprachkompetenz im Sinne Noam Chomskys sind: „die (...) Kenntnis des Regelsystems einer Sprache (über Aufbau, Grammatik, Wortschatz etc.), die Fähigkeit zur Anwendung dieser Regeln zur Erzeugung einer regelhaften Sprache, die in ihrem Sprachinhalt z.B.: individuell, originell, kreativ und offen ist, sowie die Verarbeitung der Wahrnehmung eines anderen Sprecher-Hörers und die angemessene (verständliche) Reaktion auf Sprechangebote“ (Vonken 2005, 21). Demnach ist Sprachkompetenz generativ, kreativ und individuell, sowie an Interaktion gebunden.

Chomsky spezifiziert den Begriff der Sprachkompetenz bezüglich zweier Aspekte: Zum einen Kenntnisse, die der Sprecher-Hörer über Sprache besitzt, und zum anderen die Sprachanwendung selbst, d.h. den aktiven Rückgriff auf das Wissen um Sprache in konkreten Situationen. Diesen interaktionistischen Handlungsvollzug bezeichnet er als Performanz. Gemeint ist damit das Produkt von Kompetenz, welches sich im Handeln generiert. Performanz ist damit kompetentes Handeln (Bohlinger 2008, 56).

Die Erfassung eines kompetenten Sprecher-Hörers ist nach Chomsky an die Erzeugung neuer sprachlicher Äußerungen gebunden, d.h. ein Sprecher-Hörer ist nur dann kompetent, wenn er in der Lage ist, sprachliche Äußerungen zu erzeugen. Die Feststellung, ob ein Sprecher-Hörer kompetent ist oder nicht, hängt zudem auch vom handlungsrelevanten Kontext einer sprachlichen Äußerung ab, der Bedeutung zugeschrieben wird. „Eine Äußerung erhält also erst durch ihre Zuordnung Bedeutung, und erst durch diesen Akt der Zuordnung zeigt sich die Performanz einer Kompetenz“ (Bohlinger 2008, 56). Damit tritt der Situationsbezug einer sprachlichen Handlung in den Vordergrund von Chomskys Sprachphilosophie. Kompetenz ist folglich an Handlung gebunden, weshalb sie lediglich im Handeln, d.h. der Performanz, gefasst werden kann. Chomsky zufolge ist Kompetenz also eine dynamische Entität, die sich aus sozialen, kommunikativen und kreativen Aspekten zusammensetzt.

In Folge wurde Chomskys Begriff der Sprachkompetenz von unterschiedlichen Autoren aufgegriffen und der Handlungs- und Situationsaspekt weiterentwickelt. Jürgen Habermas erarbeitete im Anschluss an Chomskys Sprachphilosophie die Theorie der „kommunikativen Kompetenz“. Dabei rekurriert Habermas auf einen Kompetenzbegriff, dem nicht nur die Bewältigung von (Rede-)Situationen inhärent ist, sondern der auch die Generierung von (Rede-)Situationen mit einschließt. Habermas fasst damit den Kompetenzbegriff weiter als Chomsky, zumal er zur Bewältigung von Situationen noch die Fähigkeit, neue Situationen erzeugen zu können, mit einschließt, die wiederum aktives Handeln verlangt. (Sprach-)Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, Situationen sprachlich bewältigen und zudem neue Situationen erzeugen zu können. Aktives kompetentes Handeln werde auf diese Weise in der Generierung neuer Situationen sichtbar (Vonken 2005, 22f.).

Auch Dieter Baacke unterstreicht den Handlungsaspekt in seinen Ausführungen zu „kommunikativer Kompetenz“. Durch die Verknüpfung von Sprache und Verhalten gewinnt der Handlungsbezug von Kompetenz an Relevanz (Vonken 2005, 23). Die Verhaltensdimension von kommunikativer Kompetenz, die Baacke in Anlehnung an Chomskys Sprachkompetenz entwickelt hat, umfasst die Erzeugung von Verhaltensschemata durch kompetentes Handeln (Bohlinger 2008, 57). Wie Habermas und Baacke, schließen auch K.A. Geißlers Überlegungen an Noam Chomskys Sprachphilosophie an. Er entwirft den Begriff der „kritischen Kompetenz“, der sich aus den Bedingungen „Wissen“, „Können“ und „Interaktion“ speist. Diese werden durch die Elemente „Wahrnehmung“ und „Veränderbarkeit“ bereichert, die an Situationen gebunden sind. Das heißt, je nachdem, wie eine Situation wahrgenommen und in welcher Art und Weise, sowie in welchem Ausmaß sie verändert wird, wird kompetentes Handeln determiniert. Geißlers Theorie der „kritischen Kompetenz“ umfasst ferner Überlegungen zu Interaktion und Handeln, die auf die Befähigung zum kritischen Denken und Handeln abzielen (Vonken 2005, 26).

Die vorangegangenen Überlegungen machen die oftmals ausgeblendete theoriegeschichtliche Gebundenheit des Kompetenzbegriffes evident und provozieren Fragen zu noch ausstehenden handlungstheoretischen Konzeptionen um das Kompetenzkonstrukt. So sollten die bisherigen Ausführungen zum bislang bestehenden Begriffsverständnis der Bildungswissenschaft verdeutlicht haben, dass Kompetenz nur vor dem Hintergrund einer Handlungstheorie (siehe dazu Kapitel 3.3) untersucht und verstanden werden kann –

denn ohne theoriegeschichtliche Aufarbeitung und Verortung des Kompetenzkonstrukts bleibt dieses inhaltsleer und mutiert zu einer Hülle interpretativer Zuschreibungen. Die Gefahr einer weiteren Ausdifferenzierung in immer mehr Begriffe und Subkompetenzen bliebe damit bestehen. Es muss daher festgelegt werden, mit welchen Zielen und vor welchen theoretischen Grundannahmen man das Kompetenzkonzept untersucht. Dabei ist es auch von entscheidender Relevanz, in welchen Disziplinen Überlegungen angestellt oder von diesen übernommen und in eigene pädagogische Diskurse einbezogen werden. So verweist etwa Kaufhold (2006, 47) auf die problematische Handhabung des Kompetenzkonstruktes innerhalb der Bildungswissenschaft, die eigene theoretische Ansätze aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik regelrecht auszublenden scheint und damit den Kompetenzbegriff vor einem theorie- und traditionslosen Hintergrund gebraucht. Daraus ergeben sich auch die oftmals als „neu“ beschriebenen Konzepte um Kompetenz und die Tatsache, dass auf arbeitspsychologische und personalwirtschaftliche Theorien zurückgegriffen wird, die das Kompetenzkonzept einer – ursprünglich – bildungswissenschaftlichen Diskussion entziehen (Geißler, Orthey 2002, 70). Aus diesem Grund wird im folgenden Unterkapitel aus der Perspektive der Berufspädagogik, wie auch der Erwachsenenpädagogik, die schon früh den Kompetenzbegriff in die Diskurse um Berufsfähigkeit, Qualifikation und dem Lernen Erwachsener aufnahmen, die (fach-)interne Diskussion um Kompetenz dargelegt. Vorab wird dazu eine kurze Abhandlung inhaltlicher Fachdifferenzen gegeben. Die folgenden Erläuterungen sollen demnach zu einem besseren Verständnis des divergenten Begriffsdiskurses innerhalb dieser Teildisziplinen beitragen.

3.2 Berufs- und Erwachsenenpädagogischer Diskurs um das Kompetenzkonstrukt

Berufspädagogik befasst sich seit jeher mit Fragen um die Arbeits- und Berufswelt und welchen Stellenwert der Mensch darin einnimmt. Zudem kreisen berufspädagogische Überlegungen um arbeitsmarktwirtschaftliche Erfordernisse und den Begriff der „beruflichen Mündigkeit“. Dahingegen hat Erwachsenenbildung Fragen nach der Bildsamkeit und Lernfähigkeit von erwachsenen Menschen zum Forschungsgegenstand. Im Zentrum erwachsenenpädagogischen Interesses steht demnach auch die Auseinandersetzung mit

lebenslangen Lernen und dem Lernen als Teil der Selbstverwirklichung und Autonomiegewinnung. Demzufolge geht es in erwachsenenpädagogischen Diskursen auch um die Frage nach der Entwicklung zu einem mündigen Menschen (Kaufhold 2006, 43).

Innerhalb der Erwachsenenbildung kam es in den 60er und 70er Jahren des vorherigen Jahrhunderts zu einem erweiterten Gegenstandsbereich – dem der beruflichen Weiterbildung. Die Ausrichtung auf berufliche Erfordernisse brachte eine zunehmende Anpassung an arbeitsmarktwirtschaftliche Bedürfnisse mit sich. Damit lief die Erwachsenenbildung Gefahr, ihre ursprünglich humanistische Ausrichtung einbüßen zu müssen. Mit der „reflexiven Wende“ in den 1980er Jahren schaffte sie es jedoch, sich auf den Persönlichkeitsbezug des Lernens Erwachsener rückzubesinnen. Durch den nun wieder verstärkten Stellenwert der Persönlichkeit innerhalb erwachsenenpädagogischer Theorie- und Begriffserstellung, konnte der Kompetenzbegriff kompatibel in die Debatte aufgenommen werden, nicht zuletzt auch deswegen, weil er als individuelles, personen gebundenes Konstrukt besteht (Kaufhold 2006, 45f.).

Aus berufspädagogischer Sicht wird Kompetenz als „*Selbstorganisationsdisposition*“ (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007) gesehen und im bestehenden Diskurs um Kompetenz und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der „beruflichen Handlungskompetenz“ geführt (Bohlinger 2008, 71). Der berufspädagogische Diskurs um Handlungskompetenz hat seinen Ursprung in den 1970er Jahren, als die Theorie der Handlungsfähigkeit nach Heinrich Roth aktuell debattiert wurde. Roth postuliert eine Ausbildung der Handlungsfähigkeit des Menschen durch Sach-, Sozial-, und Selbstkompetenz. Diese Überlegungen wurden in Folge vom deutschen Bildungsrat (1974) wie auch vom KMK (1999) aufgegriffen und anwendungsbezogen erweitert (ebd. 2008, 74). Im Mittelpunkt von Roths Persönlichkeitstheorie vom Menschen steht das Handeln. Dabei teilt er das menschliche Handeln in sechs Verlaufsphasen ein, die als modellhafte Veranschaulichung dienen. Seine Handlungstheorie (nähere Ausführungen finden sich im Kapitel 3.3.2), die auf das Zusammenspiel von personalen und situativen Aspekten einer Handlung verweist, macht aus pädagogischer Perspektive sichtbar, wie Handlungsprozesse vollzogen werden (Kaufhold 2006, 44). Zur Klärung der Fragen um die begriffliche Bestimmung und Erfassung von Kompetenz ergibt sich daraus zweierlei: Zum einen wird Kompetenz innerhalb von Handlung gesehen und kann sich auch nur im Handeln selbst ausbilden und zeigen. Daher wird Kompetenz als ein Zusammenschluss von Fähigkei-

ten/Fertigkeiten, Wissen, Werten und Normen geltend gemacht, der einer Veränderungsdynamik unterliegt – und dies in beiden Richtungen: Kompetenz kann entwickelt, aber auch abgebaut werden (Bohlinger 2008, 79). Zum anderen ergibt sich daraus, dass Kompetenz nur durch situative Handlungsaspekte erfasst werden kann (Kaufhold 2006, 44).

Die Definition nach John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2007, XI) hat sich in beiden Bereichen, jenem der Berufspädagogik, wie auch der Erwachsenenbildung durchsetzen können: „Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen“. Demnach ist Kompetenz ein subjektgebundenes Potential zur Performanz durch im Individuum angelegte Dispositionen (Bolder 2009, 813). Zudem gelten Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen als Voraussetzungen von Kompetenz. Kompetenz lässt sich nicht auf diese beschränken, bedarf ihrer aber. Wissen ist eine Voraussetzung für Kompetenz, d.h. der Mensch bedarf des Wissens, um die Anforderungen innerhalb einer Situation im Handeln bewältigen zu können. Dabei spielen Strukturierungsleistungen, die nur aufgrund von Wahrnehmung und ethisch-moralischen Gesichtspunkten stattfinden können, eine wesentliche Rolle, um eine Situation adäquat bewerten zu können. Gleichzeitig ist ein gewisses Kreativitätspotential von Nöten, das es ermöglicht, auch in Situationen, in denen den identifizierten Anforderungen nur unzureichend nachgekommen werden kann, handlungsfähig zu bleiben. Zudem spielt eine Erschließung neuen Wissens eine entscheidende Rolle bei der Frage um eine kompetente Persönlichkeit. Damit rekurriert Erpenbecks und von Rosenstiels Verständnis von Kompetenz auf den Menschen an sich, d.h. auf seine Persönlichkeit mit all seinem Wissen, Fertigkeiten und seinen freiem Willen (Vonken 2005, 39). So lassen sich innerhalb der diffusen Debatten um Kompetenz auch konsensuelle Begriffsmerkmale feststellen, die „Kompetenz im Schnittfeld von Wissen, Fähigkeit und Handlung“ verorten (ebd. 2005, 36). Kompetenz gilt allgemein als Disposition, d.h. als eine subjektive Befähigung zur Selbstorganisation.

Auch der Berufspädagogik fehlt es an einem einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen für das Kompetenzkonzept. Ungeklärt bleibt weiterhin, welche Theorie für das Kompetenzkonstrukt geeignet scheint. Das hat zur Folge, dass auf verschiedene, ebenfalls uneinheitliche bestehende Überlegungen zum Kompetenzbegriff aus anderen Dis-

ziplinen, wie der Wirtschaftspsychologie oder der Soziologie, zurückgegriffen wird, anstatt eigene Theoriegrundlagen zu erarbeiten (Bohlinger 2008, 70). Die Berufspädagogik, so Bohlinger, sei deshalb bei der Aufgabe, eigene Wege zu beschreiten, dahingehend gefordert, ihren bisher fehlenden theoretischen Beitrag zum Kompetenzkonzept in Anlehnung an erkenntnistheoretische Zugänge zu leisten – und dabei sollen auch Anleihen an Theorien aus Psychologie, Arbeitswissenschaft und der Soziologie genommen werden (ebd. 2008, 79).

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs um Kompetenz lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen. Die Debatte ist von begrifflichen Unklarheiten bestimmt und Operationalisierungsbemühungen schlugen entweder fehl oder blieben gar unversucht. Hinzu kommt die Problematik vielfältiger und unpräziser Definitionsversuche des Kompetenzbegriffs und das Fehlen einer (bildungs-)theoretischen Untermauerung innerhalb der Erwachsenenbildung (Vonken 2005, 34). Eine schiere Zahl an diffusen Begriffsbestimmungen, gar ein regelrechter inflationärer Gebrauch des Kompetenzbegriffs kann in der Debatte innerhalb der Erwachsenenbildung ausgemacht werden (ebd. 2005, 34). Damit steht die Erwachsenenbildung vor dem Problem des instrumentellen Gebrauchs des Begriffes, der es zunehmend erschwert, ihn zu fassen und exakt zu definieren. Hinzu kommt die unerschöpfliche Generierung neuer Kompetenzklassen, die „zunehmend ihre Einbindung als Zielbestimmung von Bildungsprozessen“ erschweren (ebd. 2005, 37). Aus diesem Grund soll in den zwei folgenden Kapiteln der Kompetenzbegriff im Rekurs auf berufliche Weiterbildung mit den Begriffen „Bildung“ und „Qualifikation“ als auch dem Begriff der „Schlüsselqualifikation“ kontrastiert werden. Dabei wird der Fokus auf bestehende Konvergenzen und Divergenzen der jeweiligen Begriffe gelegt.

3.2.1 Bildung und Kompetenz

Im Zusammenhang mit der Postulierung einer „kompetenzorientierten Wende“ (Arnold, Steinbach 1998) wird im Kontext der Debatten um berufliche Weiterbildung vermehrt von einer Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff gesprochen. Dieser sei als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Überlegungen an die Stelle des Bildungsbegriffes getreten (Brödel 2002, 44). Die aktuelle fachliche Ausrichtung auf den Kompetenzbegriff innerhalb erwachsenenpädagogischer Fachkreise baut

auf der seit den 70er Jahren des vorherigen Jahrhunderts bestehenden Kritik gegenüber dem Bildungsbegriff auf. Dabei wird dem Bildungsbegriff eine Funktion als Container-Wort (Lenzen 1997) und begriffliche Unschärfe unterstellt. Des Weiteren wird kritisch angemerkt, dass es problematisch sei, „einen verbindlichen Kanon von Bildungsgütern zu definieren“ (Schiersmann 2007, 45). Zudem wird darauf verwiesen, dass es dem Bildungsbegriff im Gegensatz zu dem Kompetenzbegriff an internationaler Anschlussfähigkeit mangle, da er im deutschen Sprachraum spezifisch historisch verwurzelt ist.

Doch in der Debatte um Bildung und Kompetenz gibt es auch Gegenstimmen, die für ein Nebeneinander der beiden Begriffe eintreten (Brödel 2002; Arnold 2000; Faulstich 2002). Es wird erkannt, dass die zunehmende Orientierung am Kompetenzbegriff Grundbegriffe wie Bildung und Qualifikation verdrängen könnte und berufliche Bildung damit Gefahr liefe, keine spezifischen Erklärungen für pädagogische Sachverhalte bereitstellen zu können (Brödel 2002, 39f.). So bilanziert Faulstich (2002, 23): „Unterstellt wird, es handele sich bei Bildung um ein hochbelastetes, überhöhtes Postulat, welches die Lernwirklichkeit nicht erfasse; festgehalten werde an einem historisch überhöhten Persönlichkeitsideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei. Obwohl diese Kritik bedeutenswerte Momente enthält, rechtfertigt sie aber m. E. nicht den Verzicht auf den Begriff Bildung als eine zentrale Kategorie, um sich angesichts anstehender Zukunftsaufgaben zu orientieren“. Rohlf et al. (2008, 10) dazu: „Wir brauchen notwendig die zentrale Leitkategorie Bildung, wenn pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen und Handlungen begründbar und verantwortbar bleiben sollen“. Zudem macht Arnold (2002, 28) darauf aufmerksam, dass der Kompetenzbegriff ebenfalls historisch begründet ist und damit „in ein substanzielles Verhältnis zum Bildungsbegriff“ tritt. Dies macht eine geschichtliche Rekonstruktion des Begriffs Bildung notwendig, die eine Klärung wortgeschichtlicher Entstehungszusammenhänge sowie eine Gegenüberstellung des Kompetenzbegriffs voraussetzt. Die folgenden Zeilen geben daher den Versuch einer, aus Ressourcengründen knappen, Abhandlung über die eben erläuterte Problemlage wieder. Zu Beginn werden unterschiedliche historische Entstehungszusammenhänge des deutschen Worts Bildung, die seine konstituierenden Grundlagen bilden, erläutert. Diese sollen die normativen Implikationen, die dem Bildungsbegriff inhärent sind, verdeutlichen. Im Anschluss daran werden Divergenzen als auch Konvergenzen der Begriffe Bildung und Kompetenz dargestellt.

Der klassische Bildungsbegriff hat seinen Ursprung in der Antike und gewann in der spätmittelalterlichen Mystik des 14. Jahrhunderts als ein „geistiger Begriff“ an Bedeutung. Der Mensch solle wieder zum Ebenbild Gottes werden, d.h. die Rückwendung der Seele zu Gott galt als geistig-innere „Bild-Werdung“ des Menschen. Die Geistbezogenheit dieses mystisch-religiösen Bildungsbegriffs ist in das deutsche Bildungsverständnis eingegangen (Dohmen 2002, 9f.).

Als zweite historische Wurzel des heutigen Bildungsverständnisses nennt Dohmen (2002, 10) den ontologischen Bildungsbegriff. Bildung gilt als ein „naturhaft-organischer Wachstumsprozess“, bei dem der Mensch seine inneren Anlagen natürlich entwickeln kann. Mit der natürlichen Entwicklung innerer Anlagen ist gemeint, dass der Mensch nur jene äußeren Einflüsse aufnehmen und verarbeiten solle, die ihm natürlich „gemäß“ sind. Der Mensch an sich, als auch die Verwirklichung seines Selbst, steht innerhalb dieses Bildungsverständnisses im Mittelpunkt von Bildung. Demnach ist Bildung frei von jeglicher politischer oder gesellschaftlicher Zweckgebundenheit. Das Verständnis von Bildung als Selbstzweck hat ebenso das heutige Bildungsverständnis geprägt (Dohmen 2002, 10).

An der Wende vom 17. zum 18. Jhd. wurde der Bildungsbegriff weiter ausgestaltet und bezog sich nun nicht mehr auf einen inneren (Bild-)Werdungsprozess des Menschen, sondern auf ein Anleiten anderer Menschen, das einem neuen Bild vom Menschen geschuldet war. Dem aufgeklärten Bild vom Menschen entsprach die Annahme, dass durch Erziehung brauchbare Menschen herangebildet werden sollten. Damit wurde die Erziehung des Menschen mit einem gesellschaftlichen Nutzen verbunden (Schiersmann 2007, 44).

Das aufklärerische Ideal wurde vom Bildungsidealismus abgelöst, wodurch in Folge die „Herausbildung einer harmonischen allseitig entwickelten Persönlichkeit“ angestrebt wurde (ebd. 2007, 44). Diesem Bild vom gebildeten Menschen, dem auch Humboldts Ideale von Bildung entsprachen, wird die Vernachlässigung der Gesellschaft zu Gunsten der individuellen Entwicklung angelastet.

Aus seinem geschichtlichen Werdegang heraus stehen das Subjekt und seine Umwelt im Mittelpunkt des Bildungsbegriffs. Daher werden erwachsenenpädagogische Diskurse um Bildung immer im Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaft-

licher Verortung des Subjekts geführt. Zudem ist allen Entwicklungslinien des heutigen erwachsenenpädagogischen Bildungsverständnisses die „Bild-Werdung“ des Menschen durch die Begegnung bzw. Auseinandersetzung mit „Gegen- bzw. Spiegelbildern“ gemein (Dohmen 2002, 13).

Die Geschichte des Bildungsbegriffes mit seinen unterschiedlichen theoretischen Verortungen und Operationalisierungsversuchen macht die Normativität, die dem Bildungsbegriff inhärent ist, deutlich (ebd. 2007, 44ff.). Im Gegensatz dazu beruht der Kompetenzbegriff auf keinen normativen Implikationen und hat zum Nachteil, dass er zunehmend theorielos angewandt wird (Vonken 2005, 35). Zudem sind die Begriffe Bildung und Kompetenz in unterschiedliche Referenzsysteme und Begriffsarchitekturen eingebunden. Bildung hat eine anthropologische Ausgangslage, der die Notwendigkeit des Selbstentwurfs des Menschen zugrunde liegt (Brödel 2002, 44f.). Ein weiterer Unterschied ist die dimensionale Reichweite der Begrifflichkeiten. Während Bildung sowohl eine mikro-, als auch makrogesellschaftliche Dimension enthält, fehlt dem Kompetenzbegriff letztere (ebd. 2002, 44f.). Bildung definiert den Bezug des Individuums zur Umwelt und Gesellschaft; wobei insbesondere auf ein kulturelles Umfeld und gesellschaftliche Traditionen und Denkweisen aufgebaut wird. Im Akt der Bildung bestimmt sich das Individuum in Abgrenzung sowie im Kontext seiner kulturellen Umgebung. Kompetenz lässt hingegen den gesellschaftlichen Kontext außer Acht und zielt ausschließlich auf das Individuum und seine Handlungsfähigkeit ab (ebd. 2002, 45).

3.2.2 (Schlüssel-)qualifikation und Kompetenz

Zum Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz wurde eingangs schon erwähnt, dass Kompetenz in Abgrenzung zum Qualifikationskonstrukt definiert wird. Kompetenz wird strikt von Qualifikation unterschieden (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, XIX). Nicht alle Autoren teilen diese Ansicht und lesen Kompetenz nur als eine neue Bezeichnung für ein bereits bestehendes Konzept, nämlich das der Qualifikation (Kaufhold 2006, 50). Da sich der Diskurs über Kompetenz mit dieser Ansicht erschöpfen würde, wird die andere Position eingehender dargestellt. Die nachstehenden Betrachtungen beziehen sich also auf die Festlegung von Kompetenz als ein grundlegend anderes Konstrukt als jenes der Qualifikation.

Innerhalb der Berufspädagogik kam der Begriff der Kompetenz schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts auf. In dieser Zeit erhielt er weniger Beachtung und man konzentrierte sich auf den Qualifikationsbegriff, da er – dem heutigen Kompetenzkonstrukt ähnlich – in Zusammenhang mit der Bewältigung von Lebenssituationen und tätigkeitsbezogenen Aufgaben gesehen wurde. Dem entgegen wurde Kompetenz im Kontext von Arbeitsfähigkeit und dem Wissen um Arbeitsabläufe diskutiert (Bohlinger 2008, 53f).

Im weiteren Verlauf gewann in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts die Theorie der Schlüsselqualifikation nach Dieter Mertens innerhalb der Berufspädagogik mehr und mehr an Bedeutung. In den 1980er Jahren erreichte sie ihren Höhepunkt. Zuvor hatte schon der Begriff der Qualifikation jenen der Bildung im Zuge einer Ausrichtung auf arbeitsmarktwirtschaftliche Erfordernisse abgelöst (Vonken 2005, 47). Die Vervollkommnung des Individuums durch Bildung trat mehr und mehr in den Hintergrund, während arbeitsmarktpolitische Forderungen an den Menschen in den Vordergrund traten. Der Qualifikationsbegriff ist damit nicht auf das Subjekt ausgerichtet, sondern orientiert sich am Bedarf, d.h. der Nachfrage des Arbeitsmarktes. „Im Gegensatz zum Bildungsbegriff, der auf den Bildungsanspruch eines jeden Individuums focussiert [sic!], zielen das Qualifikationskonzept und seine Varianten eher auf betrieblich-funktionalen [sic!] Notwendigkeiten“ (Schiersmann 2007, 46). Der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die für den Arbeitsmarkt relevant waren, trat in den Vordergrund. Durch die Ausrichtung auf marktwirtschaftliche Bedingungen und Erfordernisse entstand jedoch zunehmend das Problem, dass tätigkeitsbezogene Qualifikationen mit dem raschen Wandel des Marktes nicht mithalten konnten. Es wurde befürchtet, dass Bildungsabschlüsse produziert würden, die der Markt nicht brauche. Zudem wurde sichtbar, dass der immer schneller wandelnde Bedarf an neuen und anderen Qualifikationen das Problem mit sich brachte, dass nicht ausreichend schnell auf diese neuen Anforderungen reagiert werden konnte (Schiersmann 2007, 46f.). Daher ging man dazu über, sich von arbeitsplatz- und tätigkeitsbezogenen Qualifikationen zu lösen um ein neues, erweitertes Verständnis, das der „Schlüsselqualifikationen“, zu installieren, das der raschen Zerfallszeit von Bildungsinhalten standhalten würde (Vonken 2005, 47; Schiersmann 2007, 47).

Mertens ging mit seiner Theorie der „Schlüsselqualifikationen“ von der Annahme aus, dass der Markt nicht nur tätigkeitsbezogener Qualifikationen, sondern auch über-

fachlicher Qualifikationen, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Selbsttätigkeit etc. bedarf (Reutter 2009, 41). Unter diese Schlüsselqualifikationen fasste Mertens auch Kenntnisse, Fähigkeiten, Wissensbestände und Persönlichkeitsaspekte, worauf das Kompetenzkonzept in späterer Folge anschloss. Das Schlüsselqualifikationskonzept sollte im Gegensatz zum Qualifikationskonstrukt breiter einsetzbar sein und durch seine größere Allgemeinheit und seine länger währende Bestandsdauer – da es weniger Gefahr lief an Aktualität einzubüßen – dieses endgültig ersetzen. Tatsächlich konnte sich das „Schlüsselqualifikationskonzept“ lange in der berufspädagogischen Debatte halten (Vonken 2005, 47f.).

Schiersmann (2007, 49) weist darauf hin, dass der Schlüsselqualifikationsbegriff nach Mertens von unzähligen Autoren aufgegriffen, weiterentwickelt und modifiziert worden ist, sodass es nunmehr problematisch ist, das Konzept zu fassen und konkret zu beschreiben. Des Weiteren muss von einem inflationären Gebrauch des Begriffes ausgegangen werden, zumal er als ein Sammelbegriff für allerlei Qualifikations- und Kompetenzdimensionen dient. In der Schlüsselqualifikationsdebatte wurden Probleme, wie das an konkrete berufs- und tätigkeitsbezogene Aufgaben gebundene Erlernen von Schlüsselqualifikationen, verkannt und in der berufsspezifischen Anwendung oftmals ausgeblendet. Schiersmann bilanziert daher wie folgt: „Der (Schlüssel-) Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprochen hat, nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und normativ hoch befrachteten Bildungsbegriff eine kategoriale Präzisierung und empirische Überprüfbarkeit“ (2007, 50).

In Folge löste Mitte der 1990er Jahre der Begriff der „Kompetenz“ jenen der „Bildung“ ab und trat zusehends auch an die Stelle des (Schlüssel-)Qualifikationsbegriffs (Schiersmann 2007, 50). Die Begrifflichkeiten hatten sich zugunsten des Kompetenzbegriffs verschoben, womit er mehr und mehr in den Vordergrund berufspädagogischer Diskurse rückte. Nunmehr wurde Kompetenz als subjektorientierte Handlungsfähigkeit aufgefasst, während Qualifikation als anwendungsbezogen galt, d.h. auf die Bewältigung tätigkeitsbezogener Anforderungen ausgerichtet (Bohlinger 2008, 54). Durch die subjektbezogene Ausrichtung des Kompetenzbegriffs gilt Kompetenz als eine innere Disposition des Menschen, mit der er Situationen zu bewältigen vermag. Damit besteht Kompetenz über die bloße tätigkeits- und anforderungsspezifische berufliche Komponente hinaus, als die Fähigkeit des Individuums, durch innere „Selbstorganisationsdis-

positionen" situative Anforderungen bewältigen zu können (Clement 2002b, 29). Einer der federführenden Autoren dieser Position ist John Erpenbeck (2007), dessen Bezeichnung von Kompetenz als „Selbstorganisationsdisposition“ innerhalb des bildungswissenschaftlichen Diskurses allgemeinen Anklang fand und als konsenstragende Definition von Kompetenz betrachtet werden kann. Nach Vogel und Wörner (2002, 83) herrscht im divergenten Diskurs um Kompetenz Einigkeit darüber, dass Kompetenz sich in Handlungssituationen vollzieht und einer individuellen Gestaltung unterliegt, d.h. einem persönlichen „Stil“. Konsens besteht auch in der Frage um Aspekte, die Kompetenz ausmachen. So beinhaltet Kompetenz fachliche, soziale wie methodische und persönlichkeitsbezogene Komponenten (ebd. 2002, 83).

Die Definitionsversuche von Kompetenz basieren mehrheitlich in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff, selten in Auseinandersetzung mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff (Reutter 2009, 42). Des Weiteren kann von einer Verlagerung des Begriffs „Qualifikation“ zugunsten von „Kompetenz“, gesprochen werden. „Begriffe wie »Qualifikation« und »Weiterbildung« sollen durch Kompetenzentwicklung ersetzt werden“ (Kaufhold 2006, 50). Dabei ergeben sich zwei Denkrichtungen: jene, die eine Erweiterung des bestehenden Qualifikationsbegriffs anstrebt, und jene, die ihn vom Kompetenzbegriff klar abgrenzt (ebd. 2006, 50). Zweitere steht – wie oben bereits vermerkt – im Interesse der vorliegenden Untersuchung, die der Unterscheidung von Qualifikation und Kompetenz folgt. Diese klare Grenzziehung der beiden Begriffe bezieht sich auf deren diametralen Anwendungscharakter. So speist sich Kompetenz aus eigenverantwortlichem Handeln eines Subjekts, wohingegen der klare Anforderungsbezug von Qualifikation sich aus der Gebundenheit an die Erfüllung konkreter Aufgaben ergibt. Ein weiterer Unterschied ist, dass Kompetenz die gesamte Person umfasst, d.h. sie weist einen ganzheitlichen Subjektbezug auf, während Qualifikation als eine tätigkeitsbezogene Bewältigungsfunktion gesehen wird (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, XIX; Kaufhold 2006, 51).

Der Erwerb von Kompetenz und Qualifikation unterscheidet sich ebenfalls: Kompetenz kann auch in informellen Lernsituationen angeeignet werden und gilt dabei vor allem als eine dem Selbst inhärente Organisationsleistung. Kompetenz wird also nicht allein in formalen Lernsituationen angeeignet, da sie auch Persönlichkeitseigenschaften und informelles Wissen, das auch im Privatbereich erworben wird, miteinschließt

(Strauch et al. 2009, 16). Qualifikation wird hingegen in einer fremdgesteuerten, d.h. von außen kontrollierten Lernsituation, in der formelles Wissen vermittelt wird, erworben (Kaufhold 2006, 51). Qualifikationen können erlernt und gelehrt werden, Kompetenzen nicht. Sie gelten als subjektgebundene Dispositionen, die nur durch die Bereitschaft des Individuums entwickelt, verändert und erweitert werden können. Während Qualifikationen gut beschreibbar und vergleichbar sind, lässt sich Kompetenz, da darunter auch Persönlichkeitsaspekte gefasst werden, nicht (leicht) standardisieren und messen.

Als Ursache für die Verlagerung der Diskussion auf den Kompetenzbegriff gelten unter anderem ökonomische Bestrebungen, die beinhalten, dass die gesamte Person, die (auch) informelles Wissen und Persönlichkeitsaspekte umfasst, für die Verbesserung von Arbeitsabläufen und unternehmerischen Erfolg wichtig ist (Bohlinger 2008, 74). Trotzdem ist der Kompetenzbegriff nicht wie der Qualifikationsbegriff ausschließlich auf Anforderungen des Arbeitsmarktes hin ausgerichtet, sondern hat das handelnde Subjekt mit seiner Fähigkeit, selbstorganisiert zu lernen, in seinem konzeptuellen Mittelpunkt (Schiersmann 2007, 51). Eigenpotentiale und Eigenleistungen des lernenden Subjekts, die es zur Bewältigung von Handlungsanforderungen benötigt, finden innerhalb des Kompetenzkonzepts große Bedeutung.

3.3 Handlungstheoretische Verortung des Kompetenzbegriffs

Dieses Kapitel beinhaltet Erläuterungen zu verschiedenen Bedingungen bzw. handlungstheoretischen Aspekten von Kompetenz, die dem Individuum als Dispositionen, die zum Handeln befähigen, zugrunde liegen. Zugleich stellen diese psychischen Prozesse und Strukturen die Basis von Kompetenzen dar, die kognitive, motivationale sowie volitionale Dimensionen beinhalten. Zudem wird der Kompetenzbegriff in der Persönlichkeitstheorie von Heinrich Roth, der ihn in diesem Zusammenhang schon früh verwendete, verortet. Roths idealtypisches Modell des Handlungsablaufs soll zeigen, dass kompetentes Handeln an Bedingungen von Kompetenz geknüpft ist und ein Mensch nur durch deren rechten Einsatz als kompetent gelten kann.

3.3.1 Handlungstheoretische Aspekte des Kompetenzkonstrukts

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, folge ich der Definition von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007), die auf die bereits von Erpenbeck und Heyse (1999, 162) formulierte Definition von Kompetenz aufbaut: Kompetenz wird von ihnen als „von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, durch Erfahrung konsolidiert [und] auf Grund von Willen realisiert“ betrachtet. Erpenbeck und Heyse fassen Kompetenz also als eine Größe, die kognitive, emotional-motivationale, volitive und aktionale Komponenten umfasst und damit als multimodal anzusehen ist. Durch die Einbettung der genannten Kompetenzelemente in ein Wertesystem erhalten sie Sinn (Kaufhold 2006, 107). Aus der oben angeführten Definition lassen sich folgende handlungstheoretische Aspekte von Kompetenz ableiten: Wissen, Fähigkeiten/ Fertigkeiten, Erfahrungen, Werte und der Wille (Erpenbeck, Heyse 1999).

Diese sollen nun in aller Kürze wiedergegeben werden:

- Wissen und Erfahrung

Betrachtet man Wissen aus handlungstheoretischer Perspektive, zeigt sich, dass Wissen als personengebundene Handlungsoption verstanden wird. Wissen ermöglicht es dem Individuum, im Bedarfsfall auf einen Speicher an Handlungsmöglichkeiten zurückzugreifen, damit Situationen bewältigt werden können (Erpenbeck 1999, 161; Kaufhold 2006, 109f.). Wissen kann in unterschiedliche Arten differenziert werden. Handlungstheoretisch scheinen für die vorliegende Untersuchung folgende Wissensarten relevant: das deklarative Wissen und das prozedurale Wissen. Während unter deklarativem Wissen Faktenwissen bzw. explizites Wissen, d.h. man ist sich seines Wissens bewusst, verstanden wird, wird unter prozeduralem Wissen jenes Wissen gefasst, das einen unmittelbaren Praxisbezug aufweist und implizit ist. Das implizite Wissen speist sich aus persönlichen Erfahrungen, der eigenen Geschichte und Lebens- sowie Arbeitspraxis. Es muss nicht bewusst sein und kann daher auch meist als unbewusst vorhandenes Wissen vorliegen. Explizites Wissen ist dem Wissensträger hingegen bewusst und kann damit auch kommuniziert werden (Kaufhold 2006, 109f.). Aus berufspädagogischer Sicht kann Wissen noch in das „Erfahrungswissen“ ausdifferenziert werden, welches als eine eigenständige Wissensform begriffen wird.

Gerade das Erfahrungswissen, das längst nicht mehr dem konventionellen Verständnis, im Sinne eines „Erfahrungsschatzes“, d.h. der jahrelangen erworbenen angesammelten Erfahrung entspricht, gilt als wesentlicher Bestandteil von Kompetenz (Erpenbeck 2004, 320; Sevsay-Tegethoff 2004, 275). Das neue, erweiterte Verständnis von Erfahrungswissen, das hier angesprochen ist, dient im Sinne eines „Erfahrung-machens“ der Bewältigung neuer, unvorhersehbarer Situationen (Böhle 2009, 75f.). Erfahrungswissen scheint besonders bei Arbeitsanforderungen, die nicht mittels expliziten Wissen bewältigt werden können, relevant zu sein. Kritische Situationen sind ebenfalls nicht mittels planmäßig-rationalem Handeln und Fachwissen zu lösen, sondern erfordern oftmals das richtige „Gespür“ oder „Gefühl“ für die Situation und die zu bewältigende Problemlage. Aus diesen Gründen wurde das Konzept des „planmäßig-rationalen“ Handelns durch die Konzepte des „intuitiv-improvisierenden“ Handelns und „subjektivierenden Handelns“ ergänzt. „Betont wird dadurch die Verbindung von Wissen und Handeln beziehungsweise der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Formen des Wissens und unterschiedlichen Handlungsformen“ (Böhle 2009, 77). Das subjektivierende Handeln zielt auf Wissensformen, die durch sinnliche Wahrnehmung und „Erfahren“ bzw. „Erfahrung machen“ gekennzeichnet sind. „Das subjektivierende Handeln kann daher auch als ein ‚erfahrungsgeleitetes‘ Handeln bezeichnet werden, womit speziell die Rolle sinnlicher Wahrnehmung und der Erwerb von Wissen im praktischen Handeln betont wird“ (ebd. 2009, 77).

- Fähigkeiten/Fertigkeiten

Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen dem Menschen zur Erbringung geistiger und körperlicher Leistungen. Die Fähigkeit, etwas zu leisten, setzt psychische und physische Bedingungen eines Menschen voraus, weshalb diese als Voraussetzung von Leistung eines Menschen gelten. Dies impliziert wiederum, dass geistige und körperliche Fähigkeiten eines Menschen nur über erbrachte Leistungen erkannt werden können. Fähigkeiten sind also Voraussetzung für das Handeln, die einen Vorrat an Handlungsmöglichkeiten zur Situationsbewältigung bilden, auf den jederzeit zurückgegriffen werden kann (Kaufhold 2006, 111).

- Werte und Wille

Das jeweilige Wertsystem eines Menschen und sein Wille werden in den folgenden

Erläuterungen unter die Kategorie „Motive“ gefasst. In den nächsten Zeilen soll darum eine Klärung des Begriffs „Motiv“ gegeben werden. „Motive kennzeichnen latente Dispositionen, die das Verhalten auf bestimmte Ziele ausrichten. Sie beeinflussen, wie eine Person bestimmte Handlungssituationen wahrnimmt und bewertet. Damit sind sie Ursache für die unterschiedliche Bewertung von Sachverhalten, was dazu führt, dass Personen verschiedene Ziele verfolgen“ (Kaufhold 2006, 113). Damit wird deutlich, dass Motive Ursache für die Einschätzung und Beurteilung einer Handlungssituation sind. Sie helfen der Person aber nicht nur, Handlungssituationen einzuschätzen, sondern wirken auch auf die Einschätzung einer Person, ob ein gesetztes Ziel realisiert werden kann oder nicht. So wird deutlich, dass Motive ein helfendes Moment bei der Bewältigung von Situationsanforderungen darstellen. Nicht die Situation selbst beeinflusst das Handeln einer Person, sondern ihre Einschätzung durch die Person mittels Motiven. Motive helfen uns, Handlungssituationen wahrzunehmen, einzuschätzen und zu interpretieren. Sie strukturieren damit unser Handeln mit (Kaufhold 2006, 113; Erpenbeck 1999, 161).

- Emotionale Dispositionen

Emotion kann in zwei Erscheinungsformen unterteilt werden: Zum einen wird Emotion als Eigenschaft verstanden, zum anderen als ein Zustand. „Emotion als Eigenschaft drückt die Tendenz eines Individuums aus, ein bestimmtes Gefühl häufig in seinem täglichen Leben zu erleben“ (Kaufhold 2006, 115). Für die vorliegende Untersuchung ist jedoch zweite Form von Interesse: die Emotion als Zustand. Sie hat eine weit größere Intensitätsspanne als jene der Emotion als Eigenschaft und es kann zwischen positiven und negativen Emotionen differenziert werden. Aus handlungstheoretischer Perspektive scheint relevant, dass Situationen emotionale Dispositionen, d.h. Emotionen als Zustand, hervorrufen können, anhand derer eine Person handelt, oder anders ausgedrückt, die auf das Handeln einer Person Einfluss nehmen. Zugleich bilden emotionale Dispositionen die Ausgangslage, anhand derer eine Person die Situation wahrnimmt und interpretiert (Kaufhold 2006, 117).

Alle handlungstheoretischen Aspekte von Kompetenz stehen miteinander in Verbin-

dung, wenn es zu einer kompetenten Handlung kommt. Sie können daher nicht als voneinander unabhängig angesehen werden. Welche der handlungstheoretischen Aspekte jedoch in welcher Intensität in einer Situation zusammenspielen und gebraucht werden, hängt vom jeweiligen situativen Kontext ab. Nicht jede situative Anforderung bedarf zu ihrer Bewältigung des Zusammenspiels aller handlungstheoretischen Aspekte. Allerdings bedingen sie sich gegenseitig und treten innerhalb einer Situationsbewältigung in unterschiedlicher Konstellation in Verbindung auf. „So ist das Wissen über mögliche Handlungsweisen in einer Situation notwendig, um eine Situation bewältigen zu können. Das Wissen allein ist jedoch nicht hinreichend, vielmehr sind auch Fähigkeiten/Fertigkeiten erforderlich, um das Wissen tatsächlich in Handeln umsetzen zu können“ (Kaufhold 2006, 117).

3.3.2 Handlungstheorie nach Heinrich Roth

In diesem Unterkapitel wird die Roth'sche Handlungstheorie als Grundlage zur Beschreibung von menschlicher Handlungsfähigkeit und Handlungsvollzug herangezogen. Die Persönlichkeitslehre von Heinrich Roth eignet sich aus zweierlei Gründen für die vorliegende Arbeit: Einerseits stellt sie Bedingungen von Handeln heraus, die zu Beginn des Kapitels schon angesprochen wurden. Andererseits ermöglicht ihre Gliederung in sechs teils aufeinanderfolgende, teils ineinander übergehende Phasen, menschliches Handeln von Grund auf in seinen unterschiedlichen Phasen zu verstehen. Das Erfassen menschlicher Handlungen scheint deshalb von besonderem Interesse, da damit kompetentes Handeln beschrieben werden kann.

Roth hat mit dem 1968 erschienenen ersten Band seiner Pädagogischen Anthropologie eine Persönlichkeitslehre vorgelegt, die vor allem Ausführungen zur Beschreibung der reifen menschlichen Willenshandlung beinhaltet. Die Gliederung in sechs Verlaufsphasen ist von Roth im Sinne Max Webers idealtypisch angedacht worden und auch heute noch als solche zu verstehen. Die Unterteilung der menschlichen Handlung in Verlaufsphasen ermöglichte Roth, Erkenntnisse über die Bedingungen von Handeln zu erhalten. Roth spricht in diesem Zusammenhang von Kräften und Fähigkeiten des Menschen, die seinem Handeln zugrunde liegen.

Da die Handlungstheorie nach Roth einigen Grundbegriffen folgt, werden diese zur

Verständigung über seine Theorie vorab genannt und kurz erläutert. Da sind zum einen seine Begriffe von Mensch und Welt, die er als zueinander gegensätzlich beschreibt. Der Mensch sei nicht ohne den Bezugspunkt „Welt“ denkbar und bedarf einer ständigen Auseinandersetzung mit ihr. Zu dieser Auseinandersetzung bedarf er des Handelns. Dabei interessiert Roth vor allem das „Wie“ des menschlichen Handelns. Er versteht darunter ein Mittel, das der Bewältigung von Situationen dient, und der Mensch nur so in der Auseinandersetzung mit der Welt bestehen kann (Roth 1968, 368). Des Weiteren unterscheidet Roth ein „Inneres“ und ein „Äußeres“, mit welchen der Mensch sich auseinanderzusetzen hat. Das „Innere“ meint die innere Handlung eines Menschen, d.h. seine Auseinandersetzung mit seinem Selbst. Die äußere Handlung sieht er in der Auseinandersetzung mit der Welt. Um zu innerer als auch äußerer Handlung fähig zu sein, bedarf es eines menschlichen Bewusstseins. Dieses unterteilt er den Gegensätzen „Welt“ und „Mensch“ entsprechend in ein „Ich- u. Selbstbewusstsein“ und ein „Weltbewusstsein“ (ebd. 1968, 369). Zudem ist der Mensch in der Lage, sich selbst gegenüber zu treten, sich, wie Roth es benennt, „begrifflich zu objektivieren“, d.h. sich selbst zum Gegenstand innerer Überlegungen zu machen. Zwischen Ich und Welt zieht Roth eine Grenze. „Wo die Person aufhört, beginnt das Nichtich, das von mir Abgetrennte, die Welt, zu der ich auch noch ein Besitzverhältnis haben kann, die mir aber in anderer Weise zugehört (...)“ (ebd. 1968, 369). Als Ursache seines Selbst, seines „Ichs“, begreift der Mensch jene Handlungen, die Roth als „Ich-Akte“ bezeichnet. Demnach erlebt der Mensch bewusst, dass er sein Handeln steuert und gestaltet. Zum Handeln wird der Mensch durch Antriebe angehalten. Äußere wie innere Antriebe können dabei Ursache zur Handlung sein. Unter jene Antriebe, die von der „inneren Lage“ eines Menschen ausgehen, fasst er Triebe, Bedürfnisse und innere Reize. Unter solche, die von der „äußeren Lage“ kommen, Zeichen und Signale (ebd. 1968, 371). Damit wären die grundlegenden Begriffe für das weitere Verständnis der Verlaufsphasen menschlichen Handelns nach Roth geklärt. Im Weiteren sollen die sechs Phasen nacheinander wiedergegeben werden.

A) Die Entstehungsphase

Der Antrieb zu einer Handlung erfolgt durch äußere, wie auch innere Reize, die eine Störung des Gleichgewichts zwischen innerer und äußerer Welt bewirken. Die vollzogene Handlung bewirke, dass das Gleichgewicht zwischen innerer und äußerer Welt wieder hergestellt werde. Da eine Störung das auslösende Moment zu einer Handlung darstellt,

bezeichnet Roth diese Phase auch als „Störungsphase“ (Roth 1968, 375f.).

B) Die Klärungsphase

Diese Phase des Handelns beschreibt Roth wie folgt: „In der Klärungsphase geht es um die Verwandlung des Anstoßes in eine bewußte Aufgabe: sinnliches Erleben wird Anlaß zu einem bewußten Werturteil, instinktives Reagieren wird Anlaß zu einem bewußt gesteuerten Wollen und Handeln“ (1968, 387). Der anfängliche „Reiz“ bzw. „Antrieb“ wird im Kontext der Erfahrungen, die ein Mensch bisher gemacht hat, und seines Wissens und Weltbildes gedeutet. In dieser Phase versucht der Mensch, Herr über die Situation zu werden, indem er die Sachlage einzuschätzen versucht. D.h. der Mensch bildet sich ein Urteil über die Anforderungen, welche die Situation mit sich bringt. Er versucht sich ein Bild darüber zu verschaffen, um die Situation in Folge bewältigen zu können. Ist ein Urteil über die Erfordernisse der Situation gefällt worden, folgt darauf die Planungsphase (ebd. 1968, 388).

C) Die Planungsphase

Nachdem die Situation gedeutet und eingeschätzt wurde, werden gedankliche Vorentwürfe über den Verlauf der Handlung angestellt. Diese inneren Vorentwürfe der zukünftigen Handlung nennt Roth „Planungsphase“. In ihr werden mögliche Szenarien der künftigen Situationsbewältigung angedacht. Dabei ist der Mensch gefordert, zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit auszuloten. „Der Mensch intuitiv zu diesem Zweck frühere, selbsterworbene und übernommene Erfahrungen, er mobilisiert sein ganzes Wissen, ja noch mehr, er übersteigt u. U. seine Erfahrungen, kombiniert neu und anders, seine erfinderische Intelligenz wird wach“ (Roth 1968, 379). Die Planungsphase stellt somit eine schöpferische Tätigkeit dar, die Fragen zur Generierung von Einfällen provoziert: Wie entstehen gedankliche Vorentwürfe einer möglichen Situationsbewältigung? Wie kommt es zu Einfällen? Roth stellt dazu folgende Überlegungen an: Einfälle können sich sowohl aus eigenen Anstrengungen ergeben, als auch als etwas erlebt werden, das uns zufällt bzw. „einfällt“. „Bei sogenannten Einfällen kann es sich handeln um 1. neu aktualisierte ehemalige Erfahrungen (eigene oder fremde), die als schon einmal erfahrene Lösungswege aus der Erinnerung zur Verfügung gestellt werden, um diese gleiche oder ähnliche Situation zu meistern, gleichgültig ob „bewußt aktiv“ erinnert oder „von selbst“ erinnert, d.h. einfach als Einfall in uns aufsteigen, 2. um neue Kombinationen von ehemaligen Erfahrungen, 3. um neue (produktiv, geniale) Einfälle, deren Herkunft und

Zustandekommen schwierig zu verfolgen und zu klären ist” (ebd. 1968, 379). Folglich ist planendes Denken, d.h. die Fähigkeit, gedankliche Vorentwürfe einzelner Möglichkeiten zur Bewältigung der Situation anzustellen, durch das Wissen und die Fähigkeiten einer Person geprägt. Oder anders: Planendes Denken setzt Erfahrung und Wissen voraus. Bei der Planung möglicher Bewältigungsstrategien der Situation geht es auch darum, diese gegeneinander abzuwägen und zu ordnen, bis eine Strategie als die angemessenste erscheint. Während dieses Prozesses wird der Mensch auch durch seine Triebe und Gefühle geleitet, die eine einseitig rationale Planung verhindern. Planen ist also ein kreativer Akt, bei dem der Mensch auf gedanklicher Ebene jenen durchdachten Handlungsentwurf wählt, der ihm adäquat erscheint (ebd. 1968, 388).

D) Die Entscheidungsphase

Auf die Planung der Handlung folgt die Entscheidung, wie diese vollzogen werden soll. Die Person muss einen Entschluss zum Vollzug der Handlung fassen. Dieser Handlungsentschluss hängt von den bisher gemachten Erfahrungen einer Person ab. Wie die Entscheidung, die über den weiteren Verlauf der Handlung bestimmt, ausgeht, hängt noch von weiteren Faktoren ab. Zum Beispiel, welche intuitiven Einfälle der Person zukommen und wie sie ihre eigenen Kräfte und Fähigkeiten, d.h. ihr Können – die Situation – betreffend einschätzt (Roth 1968, 381). „Alles Wollen und Sichentscheiden verläuft auch entlang dem Können, der Geschicklichkeit, der Ausrüstung an Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ich verfüge. Entscheidungen werden auch im Hinblick auf ein Können gefällt, weil meine Möglichkeiten an meine Fähigkeiten rückgebunden sind” (ebd. 1968, 382).

E) Die Durchführungsphase

Nachdem eine Entscheidung für den weiteren Handlungsverlauf gefällt wurde, wird diese folglich umgesetzt. Die Phase der Durchführung gliedert sich in eine weitere Reihe an Handlungen, die ebenso eine Störungs-, Klärungs-, Planungs-, und Entscheidungsphase enthalten können. In der Durchführungsphase kommt es zur Anwendung des Könnens einer Person. Sie wird all ihr Können mobilisieren, um die Situation bewältigen zu können. Dazu wird auf den jeweiligen Wissens- und Erfahrungsschatz recurriert. Zudem spielt die Fähigkeit des Durchhaltens keine mindere Rolle bei der Durchführung einer Handlung. Die Handlung muss schließlich auch zu einem Ende gebracht werden. Dieser Abschluss einer Handlung erfolgt dann „positiv”, wenn sie durch die eigene „Antriebs-

kraft“ konsequent bis zum Ende durchgehalten wurde (Roth 1968, 383f.). „Ziel ist, die Handlung zu einem nach innen und außen guten Ende zu führen“ (ebd. 1968, 388).

F) Die Rückwirkungsphase

Aus jeder Handlung lassen sich Erfahrungen gewinnen, gleich ob die Handlung zu einem positiven oder negativen Ende gekommen ist. Allerdings lässt sich die Rückwirkung einer Handlung auf den Aktanten, je nach Ausgang, unterscheiden. Eine positive Situationsbewältigung wirkt also in einem anderen Maße auf uns zurück, als eine negative. Roth (1968) schreibt dazu: „Jede Erfahrung, die wir machen, stammt aus der Konkordanz oder Diskordanz zwischen unserem Plan (Handlungsentwurf, Antizipation) und seiner Verwirklichung. (...) Nur wenn wir unsere Erfahrungen *bewusst aufarbeiten*, setzen wir sie in ihrer Wirkung unserer Kontrolle aus“ (386f.). Durch die bewusste Aufarbeitung können wir aus Erfahrungen lernen und dieses neue Wissen und den veränderten Umgang in neuen Situationen anwenden. Unser Handeln wird dadurch sicherer und gekonnter.

Die Wiedergabe der sechs Verlaufsphasen einer mündigen Handlung nach Heinrich Roth dient dem Verständnis menschlichen Handelns, um im Weiteren einen theoretischen Bezugsrahmen für kompetentes Handeln bereitstellen zu können. Denn Roth verbindet im zweiten Teil seiner „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) erstmals explizit den Begriff der Mündigkeit⁶ mit dem der Kompetenz (Roth 1971, 180; Klieme, Hartig 2007, 19). „Mündigkeit wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, 180). Roth „– als psychologisch geschulter Erziehungswissenschaftler – [versteht] Kompetenzen als individuelle Fähig-

⁶Roth sieht das Ziel aller Erziehung in der „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, 180). Mündigkeit ist für ihn die „seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“ (ebd. 1971, 180). Ziel ist es demnach auch, zu einem „moralisch autonom handlungsfähigen, seiner Gesellschaft und Kultur kritisch verantwortlichen Erwachsenen“ zu werden (ebd. 1971, 383).

keiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen (...)” (Klieme, Hartig 2007, 19).

Roths Begriff des „moralischen Entscheidungshandelns”, welches er als höchste Stufe der menschlichen Handlungsfähigkeit betrachtet, beinhaltet zu einem Großteil jene Aspekte, die für kompetentes Handeln gelten. Unter einer moralischen Entscheidungshandlung versteht Roth unter anderem, dass der Mensch in der Lage ist, zu sich selbst sowie zu den inneren und äußeren Reizen Distanz einzunehmen. Dieses Vorgehen bezeichnet Roth auch als „Besinnungspause”. Die Distanzierung zur inneren und äußeren Welt stellt ein kritisches Innehalten zwischen Klärungs-, Planungs-, und Entscheidungsphase dar (Roth 1971, 429). „Genaugenommen geht es sogar um eine kreative Reflexion, weil die Distanzierung bzw. die Pause die *Antizipation* von Handlungsentwürfen und Handlungsalternativen ermöglichen soll, die zur Lösung der Aufgaben führt, die eine Situation stellt” (ebd. 1971, 429). Erst dadurch, dass Handlungsentwürfe „reflektiert, durchdacht, verworfen oder angenommen werden können”, kann die Handlung als selbstbestimmt gelten (ebd. 1971, 430). Was den Menschen dazu befähigt, zwischen unterschiedlichen Handlungsentwürfen zu wählen, ist seine Erfahrung. Die Erfahrung bietet für das je zukünftige Bewältigen einer Situation einen Pool, auf den jederzeit zurückgegriffen werden kann (ebd., 430). Zudem ist es erforderlich, dass der Mensch zwischen seinen Bedürfnissen und Wünschen und den Anforderungen, die eine Situation an ihn stellt, zu vermitteln vermag. Er sollte gelernt haben, seine Wahrnehmungen, Vorstellungen und Theorien flexibel handhaben zu können, so dass er Probleme sehen und lösen kann (ebd., 432).

3.4 Zur Erfassung und Messung von Kompetenz

Die Schwierigkeit, Kompetenz zu operationalisieren und zu definieren, besteht unter anderem aufgrund des inflationären Gebrauchs des Begriffs und der fortschreitenden Anhäufung immer neuer Variationen rund um das Kompetenzkonstrukt (Geißler, Orthey 2002, 69). Die Uneinigkeit innerhalb der aktuellen Fachdiskussion, sowohl um die Begrifflichkeit als auch um die Erfassung⁷ und Messung von Kompetenz, scheint in ei-

⁷ „Kompetenzerfassung umfasst das Erkennen, Einordnen, Bewerten und Dokumentieren von Kompetenzen mithilfe verschiedener qualitativer und/oder quantitativer Methoden” (Strauch et al. 2009, 25).

ner schieren Flut an Definitionen und der Generierung uneinheitlicher Subkompetenzen mehr und mehr auszufern. Trotz der weitreichenden Unstimmigkeiten innerhalb der scientific community gibt es einen Grundtenor, der als einheitlich gelten darf (Kaufhold 2006, 22; Schmidt 2005, 159; Strauch et al. 2009, 16; Vogel, Wörner 2002, 82). Dieser soll im Folgenden in Bezug auf die Probleme und auch Chancen, die der Begriff der Kompetenz – (auch) in Bezug auf dessen Erfassung und Bewertung – birgt, diskutiert werden.

Kompetenz wird in Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation diskutiert. Demnach stellt Kompetenz eine Selbstorganisationsdisposition dar, die es dem Individuum ermöglicht, selbst organisiert zu handeln und Lernprozesse selbst in Gang zu setzen. Qualifikation als Fremdorganisation meint die Anleitung von Lernprozessen von außen (Strauch et al. 2009, 16). Auch der Begriff der Ganzheitlichkeit wird im Zusammenhang des Kompetenzkonstrukts gebraucht. Es wird davon ausgegangen, dass Kompetenz den Menschen in seiner Ganzheit, d.h. mit seinen inneren Anlagen, seinen Persönlichkeitsstrukturen sowie Wissen und Fertigkeiten, als auch darüber hinaus seinen Werten und Normen, umfasst. Die Aneignung von Wissen beschränkt sich dabei nicht allein auf formelle Lernerfahrungen, sondern schließt auch informelle Lernsituationen mit ein (Schmidt 2005, 180f.; Strauch et al. 2009, 16). Zudem können folgende Punkte als ein konsensueller Beschluss aus der aktuellen Kompetenzdebatte gelesen werden:

1. Handlungsgebundenheit

Der Kompetenzbegriff ist an das Subjekt gebunden. Da Kompetenzen im Subjekt angelegt sind, gelten sie als persönliche Dispositionen (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, XXXVf.). Dispositionen werden als „die Grundgesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation einer Tätigkeit, (...) durch die die Richtung der psychischen Entwicklung mehr oder weniger festgelegt wird“ beschrieben (Erpenbeck, Heyse 1999, zit. nach Schmidt 2005, 160). Diese realisieren sich erst im Handeln, weshalb Kompetenz, als Performanz, d.h. im kompetenten Handeln sichtbar wird. Die Erfassung und Messung von Kompetenz kann daher nur insofern erfolgen, als Handlungen in ihrer Realisierung beobachtet werden können. Damit ist gemeint, dass Kompetenzen erst innerhalb einer Handlung des Subjekts sichtbar und damit

auch bewertbar werden (Schmidt 2007, 176). Nach Kaufhold (2006, 22) können Kompetenzen nur über beobachtbares Handeln erschlossen werden. Erfassungs- und Messverfahren müssen so konzipiert sein, dass sie an konkrete Handlungen der Kompetenzträger anschließen, d.h. diese müssen beobachtbar sein.

Gerade qualitative Verfahren werden, dank ihrer offenen Erhebungsform, einer ganzheitlichen Erfassung von Kompetenz gerecht. Die Analyse latenter Sinnstrukturen, die ein wesentliches Merkmal von qualitativer Forschung ist, ermöglicht es, ein tiefes Verständnis von Kompetenzen zu erhalten (Strauch et al. 2009, 37).

2. Situations- und Kontextbezug

Handlungen sind an Situationen gebunden, d.h. Handlungen realisieren sich in Situationen. Erst im situativen Handeln ist es dem Subjekt möglich, Kompetenzen zu entwickeln und zu realisieren. Viele Autoren gehen dabei von der Annahme aus, dass Kompetenz eine Voraussetzung zur Bewältigung von Handlungssituationen darstellt und sich aus einem Konglomerat von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motiven sowie emotionalen Dispositionen speist. Dabei spielt vor allem Wissen eine bedeutende Rolle. Es entsteht durch die Verarbeitung von Information und bietet Optionen für das Handeln eines Subjekts (Schiersmann 2007, 53f). Als Voraussetzung für den Handlungsvollzug sind des Weiteren Fähigkeiten von Nöten. Schließlich bestimmen Motive die unmittelbare Wahrnehmung und Bewertung einer Situation durch das Subjekt. Wie ein handelndes Subjekt Situationen emotional erlebt, hängt hingegen von emotionalen Dispositionen ab, die damit das Handeln ebenfalls bestimmen. Demnach kann man zu dem Schluss kommen, dass das Handeln einer Person von deren persönlicher Wahrnehmung und Einschätzung der Situation bestimmt ist. Die Situation ist damit eine subjektive Konstruktion bzw. Produkt sozialen Handelns (Kaufhold 2006, 23).

Welche spezifische Anforderung der Kompetenzträger in einer Situation ausfindig macht, bestimmt sein weiteres Handeln. Die subjektive Wahrnehmung einer Situation ist von Dispositionen und Sinnstrukturen eines Individuums abhängig. „Die durch eine Person jeweils festgelegte subjektive Dimension einer Situation bestimmt damit, welche Dimensionen von Kompetenz in welcher Ausprägung für die Bewältigung erforderlich ist. Die potentielle Kompetenz einer Person wird also in Abhängigkeit von den gegebenen Anforderungen mobilisiert bzw. aktiviert“

(Kaufhold 2006, 23). Das heißt, nicht alle Kompetenzen einer Person werden in einer Handlungssituation eingesetzt, sondern lediglich jene, die nach Einschätzung des Kompetenzträgers situations- und anforderungsadäquat sind. Das bedeutet, dass nicht alle Kompetenzen einer Person in einer situationsbezogenen Handlung erfasst oder gemessen werden können. Gesamtkompetenz kann also nicht in nur einer Situation erfasst werden (Strauch et al. 2009, 37). Meist ist es gar nicht notwendig, alle Kompetenzen einer Person zu erfassen und zu messen, sondern ausschließlich jene, die für den Tätigkeitsbereich einer Person erforderlich sind (Geißler, Orthey 2002, 72). Insgesamt lässt sich darauf schließen, dass Kompetenz(en) lediglich über eine Anzahl von Situationsbeschreibungen erfasst werden können. Auf Grund dieser Situationsbezogenheit von Kompetenz müssen Erhebungsverfahren gewählt werden, mit Hilfe derer die Beobachtung und Beschreibung der Handlungen von Kompetenzträgern bewerkstelligt werden können. Auch hier sind qualitative Verfahren in einer besonderen Weise wertvoll. Qualitative Interpretation erfolgt unter Berücksichtigung des Situationskontextes, d.h. die erzählten Inhalte einer Handlungssituation werden im jeweiligen Kontext gelesen und interpretiert. Damit kann Kompetenz erkannt und beschrieben werden (Strauch et al. 2009, 37; Kaufhold 2006, 22).

3. Subjektgebundenheit

Kompetenzen sind innere Dispositionen und enthalten damit auch Persönlichkeitsaspekte. Sie sind an das Subjekt gebunden und zeigen sich im situativen Handeln einer Person (Schiersmann 2007, 53). Aufgrund der hohen Subjektgebundenheit von Kompetenz fragt Erpenbeck (2007, XVII): „Wie können Kompetenzen ermittelt werden, wenn sie doch innere, unbeobachtbare Voraussetzungen, Dispositionen des selbstorganisierten Handelns einer Person sind?“ Und antwortet: „Kompetenzen können nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – [erfasst werden]“. Kompetentes Handeln ist demnach beobachtbar und zielt zudem auf die Bewältigung situativer Anforderungen ab und kann nur situationsbezogen beobachtet werden.

In der Frage um die Erfassung von Kompetenz wird daher auf den Performanzbegriff rekurriert, da nur über diesen Kompetenz erschlossen werden kann. Kompetenz – da sie sich nicht direkt beobachten lässt – kann daher nicht per se, son-

dern ausschließlich über Performanz bestimmt werden (Schmidt 2005, 162). Performanz hingegen ist beobachtbares, kompetentes Handeln. Es „spiegelt also die ‚äußere Seite‘ von Kompetenz wider, sie bildet das Handeln, in dem Kompetenz sichtbar wird“ (Reichel 2005, 60). Um einem Aktanten kompetentes Handeln unterstellen zu können, muss der Beobachter seine Zuschreibungen anhand eines allgemeingültigen Bezugssystems von Kompetenz oder im Rahmen einer Kompetenzkultur vornehmen (Schmidt 2005, 163; Vonken 2005, 132). „Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu“ (Erpenbeck 2007, XIX). „Wir befinden uns beim Messen, Charakterisieren, Beschreiben, Diagnostizieren immer in einer *Grundsituation kommunikativen Handelns*, die unser Urteil herausfordert: Wir stehen einem anderen Menschen kommunikativ gegenüber – unter bestimmten zeitlichen, räumlichen, sozialen, emotional-affektiven Rahmenbedingungen, die unser Urteil zufällig oder systematisch beeinflussen. Wir schließen von seinem äußeren Verhalten beobachtend und/oder uns seinem Handeln einfühlend auf sein inneres Verhalten und versuchen beides auf ‚latente‘ oder ‚manifeste‘ Variable, Merkmale, Eigenschaften, Fertigkeiten, Eignungen, Qualifikationen, Fähigkeiten, oder eben Kompetenzen zurückzuführen“ (ebd. 2007, XXXII).

Auf Grund dessen ist es bis dato ein schwieriges Unterfangen, Kompetenz zu standardisieren. Qualifikationen, die in Form von formalem Wissen erworben werden können, lassen sich dagegen bewerten und vergleichen. Sie sind nicht an das unmittelbare Handeln eines Subjektes gebunden und können daher auch verhältnismäßig einfach erfasst und standardisiert werden. Kompetenzen, da sie an das jeweilige Subjekt gebunden sind, lassen sich nur durch beobachtbares Handeln oder über erzähltes Handeln, d.h. Interviews erfassen. Das heißt also, eine Erfassung von Kompetenz kann mittels qualitativer Verfahren bewältigt werden (Kaufhold 2006, 24; Bohlinger 2008, 78f)).

Qualitative Verfahren gehen vom Subjekt aus und umfassen Gedanken zum Verhalten und zur Konstruktion von Welt und Handlung. Durch diese Subjektgebundenheit eignen sie sich in einem besonderen Maße für die Erfassung von Handlun-

gen und deren Kontexten. Schließt man an die Überlegungen zum Subjekt- und Handlungsbezug von Kompetenz an, so wird klar, dass sich qualitative Verfahren genau aus diesem Grund besonders gut zur Erfassung von Kompetenz einsetzen lassen (Strauch et al. 2009, 37). Demzufolge steht das Individuum in seiner Ganzheitlichkeit, seiner Geschichte und seinen Erlebens- und Erfahrungswelten im Mittelpunkt qualitativer Forschung, die somit eine ganzheitliche Beschreibung von Kompetenz liefern kann. Die geringe Standardisierung und die auf kognitive, wie non-kognitive Elemente von Handlungen ausgerichtete qualitative Forschung ermöglicht es, „Kompetenz“ durch beobachtbare und beschreibbare Handlungen zu erfassen. Dabei steht das „Wie“ im Vordergrund der Methode, da sie auf einer Verstehensebene operiert, die es ermöglicht, ein tiefes Verständnis von Kompetenz am Ende der Analyse zu erhalten (Strauch et al. 2009, 37; Schigl 2005, 102f).

4. Veränderbarkeit

Der Situations- und Handlungsbezug von Kompetenz impliziert auch eine Veränderbarkeit von Kompetenz. Kompetenz ist keine gleichbleibende Konstante, sondern kann im Laufe der Lebensspanne eines Individuums variieren. Durch ausbildungsrelevante, aber auch private Umwelten, d.h. Rahmenbedingungen, sowie berufliche Sozialisationsprozesse können Kompetenzen angeeignet werden. Allerdings lässt die Entwicklungsmöglichkeit von Kompetenz auch den umgekehrten Schluss zu: den Kompetenzverlust. Kompetenz kann auch abgebaut werden oder ganz verloren gehen. Eine Person verharrt damit nicht ein ganzes Leben lang auf dem selben Kompetenzniveau, sondern kann ihre Kompetenzen ausbauen oder einbüßen (Kaufhold 2006, 25; Bohlinger 2008, 74).

Die diskutierten Punkte sind lediglich als Vorschläge zu verstehen, den Weg der Kompetenzerfassung bestmöglich zu beschreiten und zu bewältigen. Sie sind keinesfalls als „Königsweg“ zu lesen, der die Frage der problembehafteten Erfassung von Kompetenz gänzlich verschwinden lässt. Vielmehr lässt sich ein fehlendes Feld an erprobten und anerkannten Methoden bei der Erfassung von Kompetenz ausfindig machen, das den steinernen Weg um die Erfassung von Kompetenz ebnen könnte (Strauch et al. 2009, 37f.). Nach Strauch et al. (2009, 37f.) ist es daher notwendig, die jeweils gewählte Methode zur Erfassung von Kompetenz(en) an folgenden drei Faktoren zu bestimmen: dem

jeweiligen Kompetenzverständnis, dem aktuellen Anwendungskontext und dem Zweck bzw. dem Ziel der Erfassung. Daraus folgt, dass Kompetenzerfassung nur vor dem Hintergrund der damit verbundenen Ziele und Interessen geltend gemacht werden kann. Dabei sind Überlegungen bezüglich des Bezugsfeldes der Erfassung erforderlich. Kompetenz kann auf drei unterschiedlichen Bezugsebenen erfasst werden:

- Individuum – Mikroebene:

Auf der Ebene des Einzelnen, des Individuums, kann die Erfassung von Kompetenz für personale Aspekte mit beschäftigungsbezogener Relevanz von Bedeutung sein. Etwa wenn es um das Erkennen der eigenen Kompetenzen geht, um diese in der Arbeitswelt besser darstellen zu können. Dieses Wissen um eigene Kompetenzen kann zu einer Besserstellung am Arbeitsmarkt beitragen, wenn es etwa darum geht, in ein neues Beschäftigungsverhältnis zu treten oder innerhalb eines Unternehmens aufzusteigen (Kaufhold 2006, 25).

- Organisation – Mesoebene:

In Bezug auf organisationale Aspekte scheinen Optimierungsbestrebungen betrieblicher Organisationen in Zusammenhang mit Kompetenzerfassung zu stehen. Kompetenzerfassung dient auf dieser Ebene dem Versuch, Organisationen zu optimieren. Das bedeutet insbesondere, die Personalauswahl und das Personalmanagement zu verbessern (ebd. 2006, 26).

- Gesellschaft – Makroebene:

Die Makroebene schließt Überlegungen in gesellschaftspolitischer Hinsicht mit ein. Das politische Interesse hinter der Kompetenzerfassung zielt auf die Flexibilisierung des Staates und des Bildungssystems ab, um den Wettbewerb auf nationaler sowie internationaler Ebene auszubauen und im Kampf um bessere „Employability“ zu bestehen (ebd. 2006, 26).

Anschließend an die oben erläuterten Gedanken zu Voraussetzungen und Problemen der Kompetenzerfassung soll nochmals auf die Intentionen, die mit dieser Untersuchung verbunden sind, hingewiesen werden. Mein Ziel war es – auf der Ebene des Individuums – Aussagen über das kompetente Handeln einer Gruppe professionell Tätiger zu machen, um deren spezifisches Arbeits- und Anforderungsprofil sichtbar zu machen. Dabei wur-

den qualitative Verfahren zur Erhebung und Analyse der Daten herangezogen, da sie wenig standardisiert sind und sich damit in besonderer Weise ein umfassendes Verständnis von Kompetenz gewinnen lässt (Strauch et al. 2009, 37). Für die Erhebung der Daten kamen zum einen Arbeitsproben und zum anderen Leitfaden-zentrierte Interviews zum Einsatz, zwei Verfahren mit hohen Interaktionsanteilen, die Kompetenz damit ganzheitlich verstehbar machen.

Im nun folgenden Kapitel sollen weitere Charakteristika qualitativer Forschung erläutert und damit expliziert werden, warum die Wahl auf qualitative Erhebungs- und Analyseverfahren fiel. Es beinhaltet auch einen ausführlichen Teil zur angewandten Analyseverfahren, der Grounded Theory. Des Weiteren finden sich in diesem Kapitel Erläuterungen zur Erhebungsmethode der Arbeitsprobe und des teilstrukturierten Leitfadeninterviews, wie auch zur Rekrutierung der Untersuchungspersonen.

4. Methodische Vorgehensweise

4.1 Begründung der Wahl einer qualitativen Methodologie

Empirische Sozialforschung beinhaltet quantitative wie qualitative Methoden, mittels derer ein interessierendes Phänomen erschlossen werden kann. Während quantitative Untersuchungen auf die Überprüfung bestehender Theorie abzielen, kann mit Hilfe qualitativer Methoden eine Theorie generiert werden. In der qualitativen Forschung werden Fälle nach ihrer theoretischen Ergiebigkeit für den Fall, in der quantitativen Forschung hingegen nach statistischer Repräsentativität (einer Grundgesamtheit) ausgewählt. So gestalten sich auch Datenerhebung wie Auswertung und der Verallgemeinerungsanspruch unterschiedlich (Flick 2009, 26). Im Folgenden wird begründet, warum die Wahl bei der Untersuchung zur Gestaltung supervisorischer Praxis und der daraus ableitbaren Kompetenzen auf qualitative Verfahren fiel.

Zur Beschreibung sozialer Phänomene, wie etwa der Praxisgestaltung der Beratung, eignet sich eine qualitative Methode, da sich durch ihre Anwendung Theorie aus den empirischen Daten heraus entwickeln lässt und somit der Komplexität von sozialer Realität in einer besonderen Art und Weise gerecht wird. Qualitative Forschung zielt auf die Beschreibung von Lebenswelten aus Sicht der handelnden Menschen ab und ermöglicht damit ein besseres Verständnis von sozialer Wirklichkeit. Bei der Datenerhebung stehen die subjektive Sichtweise der untersuchten Personen und ihre alltagsweltlichen Handlungs- und Sinnzusammenhänge im Blickfeld und werden daran anschließend im Auswertungsprozess interpretiert (Berg, Milmeister 2007, 182f.). Qualitative Verfahren eröffnen damit die Möglichkeit, die Komplexität einer Handlungssituation aus Sicht der Untersuchungspersonen zu rekonstruieren und damit auch den latenten Sinnzusammenhang zu erfassen. Ziel ist es, Neues zu entdecken und daraus Hypothesen oder eine Theorie zu generieren (Flick 2009, 25). Die Theoriebildung basiert auf der Grundlage empirischer Daten und liefert somit brauchbare Anwendungsmöglichkeiten, Erklä-

rungen, Vorhersagen und Interpretationen (Lamnek 2005, 102). Mittels rekonstruktiver Verfahren lassen sich gegenstandsbezogene Theorien entwickeln, die den sozialen Phänomenen gerecht werden. Qualitative Methodologie folgt der Annahme, dass Wirklichkeit konstruiert wird, d.h. sie ist kommunikativ bedingt. Wirklichkeit wird durch die subjektiven Sichtweisen der Menschen hergestellt, die diese sich von der Welt machen, und durch den Kommunikationsprozess erfährt wiederum die Wirklichkeit Veränderung (Mayer 2004, 22ff.). Qualitative Sozialforschung will „verstehen“ und fragt daher nach dem „Wie“. Menschen handeln aus ihrer subjektiven und kulturell überformten Sicht und daher ist jede Wahrnehmung der Wirklichkeit subjektiv. So steht dem Forschenden auch nicht die Wirklichkeit als zu beforschendes Phänomen zur Verfügung, sondern Texte, welche die Wirklichkeit repräsentieren (Schirmer 2009, 75f.).

Die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode lässt sich nur hinreichend gut erläutern, wenn in einem weiteren Schritt geklärt wird, auf welchen Prinzipien qualitative Forschung beruht. Das Prinzip der Offenheit, der Kommunikativität, der Prozessualität und der Reflexivität sind Grundkennzeichen rekonstruktiver Sozialforschung (Lamnek 2005, 20f.). Das Spektrum an Ansätzen und Methoden sowie deren Gegenstandsangemessenheit ergänzt diesen Pool an Prinzipien. Das Prinzip der Offenheit besagt, dass der Forschungsgegenstand in seiner Komplexität und Ganzheit untersucht wird. Wesentlich dabei ist, eine zur adäquaten Erfassung des Gegenstandes geeignete Methode zu wählen, mit der dieser in seinem alltäglichen Kontext untersucht werden kann (Flick 2005, 16ff.). So ist das Prinzip der Offenheit qualitativer Sozialforschung als Grundhaltung zu verstehen, die gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden zum Tragen kommt. Das schließt auch das Offenhalten gegenüber Neuem ein, welches es zu entdecken gilt (Lamnek 2005, 21). Mit Kommunikativität ist die kommunikative Wechselbeziehung zwischen ForscherIn und Untersuchungsperson gemeint, mit der es möglich ist, Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten zu erhalten. Qualitative Forschung setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungswelten der untersuchten Personen an und erforscht deren Wissen und Handlungen (Flick 2005, 16f.). Soziale Phänomene und deren Entstehungszusammenhang werden in der qualitativen Sozialforschung als prozesshaft verstanden, da diese Konstruktion und Reproduktion unterworfen sind. Nicht allein der Forschungsgegenstand, auch der Forschungsakt – nicht zuletzt durch die Involviertheit der Forschenden – gilt als prozess-

haft (Lamnek 2005, 23). Durch Reflexivität, die als Rekurs auf das Ganze anzusehen ist, können kontextgebundene Handlungen und Bedeutungen verständlich gemacht werden (Flick 2005, 16ff.).

4.2 Qualitätssicherung – Gütemaßstäbe qualitativer Forschung

Mit der Einführung geeigneter Kriterien zur Kontrolle empirischer Forschung wurde die Beliebigkeit von Forschung in ihre Schranken gewiesen. Die Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Gütekriterien wird bei der Prüfung empirischer Ergebnisse beiden empirisch-methodischen Richtungen gerecht, da deren Verschiedenheit anerkannt und respektiert wird. Während klassische Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität der Kontrolle standardisierter Verfahren dienen, können diese nur in abgewandelter Form für die rekonstruktiven Verfahren geltend gemacht werden. Andernfalls kommt es zu Missverständnissen und einer Absage an qualitative Analyseverfahren (Steinke 2007, 322). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung, bei der rekonstruktive Verfahren zum Einsatz kommen, scheint es daher wichtig, die Frage um geeignete Kriterien für die Prüfung und Sicherung qualitativer Forschung zu diskutieren. Nicht zuletzt auch deshalb, weil in der Literatur zu Qualitätskriterien keine einheitlichen Maßstäbe gefunden wurden und ein Bemühen, diese herzustellen, noch immer ein zentrales Anliegen empirischer SozialforscherInnen sein muss. Daher werden im folgenden Kapitel bewusst unterschiedliche Ausrichtungen qualitativer Kriterien behandelt. Dabei werden zunächst qualitative Kriterien in Anlehnung an klassische Gütekriterien wie Reliabilität, Validität und Objektivität diskutiert. Während sich einige der qualitativ Forschenden auf die Abwandlung der klassischen Gütekriterien berufen, gibt es jedoch noch eine weitere Gruppe an Forschenden, die andere Grundpositionen einnehmen und diesem Versuch ablehnend gegenüberstehen. So vertreten diese etwa die Position, dass qualitative Forschung nicht an quantitative Gütekriterien angepasst werden kann, und es wird daher der Versuch unternommen, eigene Kriterien für Güte, Wissenschaftlichkeit und Geltung qualitativer Forschung zu erstellen. Diese Grundposition wird in Anlehnung an Steinke (2007), die sich im Besonderen damit auseinandergesetzt hat, dargestellt. Die dritte Grundposition ist die allgemeine Ablehnung jeglicher Krite-

rien für qualitative Forschung. Diese soll abschließend auch in diesem Kapitel kritisch betrachtet werden. Doch zunächst zur Diskussion von Reliabilität, Validität und Objektivität für qualitative Verfahren.

Reliabilität

Im Kontext standardisierter Verfahren meint Zuverlässigkeit oder Reliabilität die exakte Reproduzierbarkeit von Messergebnissen unter Einsatz der selben Messinstrumente, d.h. ob eine Messung zu einem anderen Zeitpunkt genauso ausgefallen wäre und mit dem Erhebungsinstrument zuverlässig aufs Neue in der gleichen Art und Weise gemessen werden kann (Mayer 2004, 55). Auf rekonstruktive Verfahren umgelegt bedeutet es, durch Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweisen, d.h. reflexive Dokumentation Zuverlässigkeit zu schaffen und erhöhen zu können (Mayer 2004, 55). Die Erhebung der Daten wie auch die Analyse muss daher so ausgerichtet werden, dass sie später verständlich nachvollzogen werden kann. Das meint eine Transparenz des gesamten Forschungsablaufes, der vor allem durch genaue und systematisierte Aufzeichnung und Dokumentation seine Transparenz erhält. So soll auch klar ersichtlich sein, wo Aussagen der Untersuchungspersonen enden und die Analyse der Forschenden beginnt (Schirmer 2009, 80). Die Zuverlässigkeit der Untersuchung hängt von der Reproduktion der Fallstruktur ab, d.h. bei der Interpretation der Daten wird nach Homologien gesucht, die über die Fälle hinaus gehen. Erst dann ist die Interpretation reliabel (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 38).

Validität

Die Zuverlässigkeit einer Erhebung bzw. Messung, beschreibt das Moment der Validität. Es wirft die Frage auf, ob tatsächlich das gemessen wurde, was gemessen werden sollte. "Reliabilität bei qualitativen Methoden bezeichnet die Nachvollziehbarkeit von Vorgehensweisen bei der Erhebung oder Analyse" (Schirmer 2009, 80). Es geht daher um die Vorsorge möglicher Verzerrungen durch die Subjektivität der ForscherInnen im Forschungsprozess. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) plädieren daher dafür, die Vorgehensweise einer empirischen Untersuchung nachvollziehbar zu gestalten. Um glaubwürdige Forschungsergebnisse vorweisen zu können, muss vor allem auf Verzerrungen durch Subjektivität der Forschenden acht gegeben werden. Das kann durch die genaue

Dokumentation des Forschungsverlaufes sichergestellt werden. Auch das Bewusstmachen der Bedingtheit der Datengenerierung ist hilfreich, um valide Ergebnisse zu liefern, d.h. Forschende müssen sich darüber im Klaren sein, dass ein verschriftlichtes Textstück nicht der Sachverhalt selbst ist, der untersucht wird, sondern lediglich eine Abbildung einer Perspektive auf den Sachverhalt (Schirmer 2009, 81). Zusätzlich garantieren Gruppenanalysen durch die Herstellung eines interpersonalen Konsenses Validität bei qualitativen Verfahren (Bortz, Döring 2002, 335). Mit Mayer (2004, 55) kann ergänzt werden, dass auch das Zustandekommen der Daten offenzulegen ist und Klarheit darüber herrschen muss, wann die Interpretation der Forschenden beginnt. Dies kann nur durch die reflexive Dokumentation der Analyse sichtbar gemacht werden.

Objektivität

Als „objektiv“ gelten Messinstrumente nur dann, wenn sie von den Forschenden unabhängige Ergebnisse hervorbringen. Das bedeutet, dass empirische Verfahren dann als objektiv gelten, wenn sie von den ForscherInnen unabhängig sind. Da rekonstruktive Verfahren eine Eingebundenheit der ForscherInnen ins Feld vorsehen, d.h. Daten werden durch Kommunikation generiert, werden alltägliche Standards der Verständigung offengelegt, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. VertreterInnen rekonstruktiver Verfahren setzen sich daher verstärkt mit den Regeln der Kommunikation auseinander und sind darauf bedacht, diese transparent zu halten. „Auf Basis alltäglicher Regeln bzw. Standards lassen sich sowohl Schritte der Erhebung wie der Auswertung – im Sinn von Forschungsprinzipien, die es einzulösen gilt – formalisieren und damit in gewisser Weise auch standardisieren. Dies erhöht die intersubjektive Überprüfbarkeit, die wiederum die >Objektivität<empirischer Methoden steigert“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 42). Trotz der Uneinigkeiten zwischen Verfechtern standardisierter und rekonstruktiver Verfahren herrscht in einem Punkt Einigkeit: Ergebnisse müssten jedenfalls intersubjektiv nachvollziehbar sein (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 40).

Im Folgenden werden Kernkriterien der eingangs vorgestellten zweiten Grundposition – die eigene Gütekriterien für qualitative Verfahren vorsieht – behandelt, sowie die damit verbundenen Prüfverfahren in Anlehnung an Steinke (2007) erläutert:

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Geht es darum, eine Untersuchung und deren Ergebnisse nachvollziehbar zu gestalten, so ist die Dokumentation das geeignete Mittel, mit der sich Kriterien wie jenes der Transparenz und der Überprüfung herstellen lassen. Die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses ermöglicht es den LeserInnen, diesen nachzuvollziehen und bewerten zu können. Den gesamten Forschungsprozess strukturiert zum einen das Vorverständnis der Forschenden, das nur durch das schriftliche Festhalten dieses Vorverständnisses für eine Leserschaft verständlich bleibt, zum anderen bestimmt auch die Wahl der Erhebungswie Auswertungsmethode den weiteren Forschungsprozess und die daraus resultierenden Ergebnisse. Daher muss auch hier wieder für Klarheit bei der Wahl der Methodologie und der angewandten Methode gesorgt werden (Steinke 2007, 324f). Nicht zuletzt dient die Dokumentation auch der Bewertung von Regeleinhaltung und Einheitlichkeit. So müssen auch die Art der Transkription als auch die der darauffolgenden Interpretation dokumentiert werden (ebd. 2007, 325). Erfolgt die Erschließung von Daten innerhalb einer Gruppe von ForscherInnen, wird durch den diskursiv-kommunikativ bedingten Austausch zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern intersubjektive Nachvollziehbarkeit hergestellt. Des Weiteren sichert auch die Verwendung kodifizierter Verfahren und die Ausweisung, dass diese durch Regelgeleitetheit und Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens gekennzeichnet sind, die Herstellung von Intersubjektivität (ebd. 2007, 326).

Angemessenheit des Forschungsprozesses

Bei der Frage, ob und inwieweit die eingesetzte Erhebungs- und Auswertungsmethode dem Untersuchungsgegenstand angemessen ist, muss vorerst berücksichtigt werden, dass für die Indikation des gesamten Forschungsprozesses Sorge zu tragen ist. Zudem ist Gegenstandsangemessenheit zugleich Kennzeichen und Kriterium qualitativer Forschung. Drei Fragen stehen daher bei der Gestaltung wie auch bei der Prüfung der Indikation des Forschungsprozesses im Vordergrund: (1) Welche Methode wird bzw. wurde gewählt? (2) Welche Regeln werden bzw. wurden zur Transkription verwendet? (3) Welche Samplingstrategie wird bzw. wurde eingesetzt?

Dabei ist zu klären, ob die Wahl der Methode der Forschungsfrage sowie dem untersuchten Phänomen gerecht wird oder nicht. Auch die Beurteilung, ob die eingesetzten Tran-

skriptionsregeln den aktuellen Forschungskriterien entsprechen und genau durchgeführt wurden, ist ein wesentlicher Punkt. Zuletzt stellt sich die Frage, welche Samplingstrategie verfolgt wurde und ob diese der gewählten Methode entspricht und die gewählten Untersuchungsfälle zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen, d.h. ob informationsreiche Fälle ausgewählt wurden (Steinke 2007, 328).

Empirische Verankerung

Das Konzept der empirischen Verankerung dient dazu, Theorie aus den Daten heraus zu generieren. Da anhand der Daten Theorie entwickelt wird, kann Neues emergiert werden und so zu erweitertem Wissen über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand beitragen. Die im Entstehen begriffene Theorie wird während des Forschungsprozesses anhand der empirischen Daten zugleich verifiziert und falsifiziert (ebd. 2007, 328). "Während Verifikation nach Bestätigung der Theorie durch die Daten sucht, prüft die Falsifikation als härteres Kriterium die Theorie durch den Versuch, sie zu widerlegen"(Steinke 2007, 328).

- Limitation

Limitation ist ein Kriterium, das dazu verwendet wird, den Geltungsbereich einer Theorie abzustecken. Es hilft dabei, den Verallgemeinerbarkeitsgrad einer aus den Daten generierten Theorie zu ergründen und zu überprüfen (ebd. 2007, 329).

- Kohärenz

Ein Kriterium der qualitativen Sozialforschung ist das der Kohärenz. Es dient dazu, Widersprüche und ungeklärte Fragen im Forschungsprozess zu behandeln, um so zu einer kohärenten Theorie zu kommen (ebd. 2007, 330).

- Relevanz

Die entwickelte Theorie sollte sowohl einen Beitrag zur Klärung des interessierenden Phänomens liefern, als auch Prognosen, neue Erkenntnisse und Beschreibungen für das Untersuchungsfeld bieten (ebd. 2007, 330).

- Reflektierte Subjektivität

Ein wesentliches Kriterium qualitativer Forschung ist das der reflektierten Subjektivität, d.h. dass es von Bedeutung ist, dass die Forschenden ihre Vorannahmen

und Erfahrungen, sowie ihre persönliche Eingebundenheit in den Forschungsprozess (als Teil der Welt) reflektieren und offenlegen.

Abschließend soll nun in knappen Zügen die letzte Grundposition, die der Ablehnung von Kriterien – die auch als postmoderne Erscheinung gefasst wird – vorgestellt werden. AnhängerInnen dieser dritten Position stellen sich gegen die Entwicklung von Gütekriterien qualitativer Forschung. Darunter lassen sich verschiedenste Gründe fassen, wie etwa die postmoderne Ansicht, dass keine fixen Größen festgeschrieben werden können, ab wann ein Kriterium erfüllt ist. Aus sozial-konstruktivistischer Sicht wird argumentiert, dass eine Einführung von Kriterien der Grundlage des sozialen Konstruktivismus widerspräche, da diese nicht mit der Welt als sozialem Konstrukt übereinstimmen. Andere wiederum berufen sich auf die Schreibweise von ForscherInnen, die ihre Erkenntnisse in der ersten Person Singular formulieren und daher der Distanz von ForscherIn und beforschter Person entgegenwirken und Kriterien wie Validität und Reliabilität sinnlos machen (Steinke 2007, 321).

Im nachstehenden Punkt 4.3 werden nun die Erhebungsinstrumente, die in der Untersuchung zum Einsatz kamen, erläutert und reflektiert.

4.3 Erhebungsinstrumente

4.3.1 Zum Einsatz der Arbeitsprobe als Erhebungsinstrumentarium

Die Arbeitsprobe war anfänglich eine Methode der Personaldiagnostik und wird nun auch vermehrt in anderen Kontexten eingesetzt, vor allem aber zur Erfassung von Kompetenz. Dabei müssen die Einsatzmöglichkeiten der Arbeitsprobe auf den jeweiligen komplexen Realitätsbereich, wo sie zur Anwendung kommen soll, abgestimmt werden. Mit Hilfe von Arbeitsproben lassen sich vor allem spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man zur Bewältigung einer Aufgabe braucht, erfassen. So eignen sich Arbeitsproben vor allem zur Erfassung spezifischer Kompetenzen einer Berufsgruppe, deren Mitglieder denselben Arbeitsaufgaben nachgehen (Kaufhold 2006, 136). Bei der vorliegenden Untersuchung kamen daher Arbeitsproben zum Einsatz, die konkrete Fallbeispiele der Berufspraxis beinhalten und anhand derer es möglich ist, Kenntnisse und

Kompetenzen der SupervisorInnen, die sie für einen gelungenen Beratungsprozess benötigen, zu erfassen. Der Vorteil durch den Einsatz von Arbeitsproben zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich Offenheit der Strukturierungsleistungen für die Bedeutungs- und Sinnsysteme der Untersuchungspersonen sicherstellen lässt (Möller 2007, 53f.). Da mit der Untersuchung nicht angestrebt wurde, Kompetenz zu messen, wurden die erfassten Fähigkeiten der SupervisorInnen nicht an einem standardisierten Kompetenzraster abgeglichen, sondern herausgearbeitet, wie sich diese Kompetenzen im beruflichen Handeln der SupervisorInnen zeigen. Das war in einem weiteren Schritt, dem der Interpretation der Daten durch den Einsatz der Auswertungsmethode der Grounded Theory nach Strauss und Glaser möglich. So konnte der Einsatz der Arbeitsprobe als Erhebungsinstrument bestmöglich für die anschließende Analyse genutzt werden, mittels derer berufsspezifische Handlungen, die spezifische Kompetenzen erfordern, herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt wurden.

Insgesamt wurden vier praktizierenden SupervisorInnen in Wien je zwei Arbeitsproben vorgelegt, anhand derer sie ihr Vorgehen bei der Fallkonzeption in einem Gespräch ausführlich schildern sollten. Die zwei gewählten Arbeitsproben waren in den vier Fällen immer die selben, sodass alle Befragten ihre spezifische Vorgehensweise bei der Lösung der in den Arbeitsproben beschriebenen Problemdarstellung beschreiben konnten. Der Umstand, dass jeweils die selben Arbeitsproben vorgelegt wurden, ermöglichte auch bei der Analyse eine differenzierte Wahrnehmung der individuellen Problembewältigung.

Das „Kennenlerngespräch“, diente dem Zweck, eine angenehme Gesprächsatmosphäre einzuleiten, die von Respekt, Offenheit und Interesse geprägt war. Auch in der Auswahl des Umfelds, in dem die Gespräche mit den Befragten stattfanden, wurde darauf geachtet, dass eine ruhige und angenehme Atmosphäre gegeben war. Drei Interviews wurden in den jeweiligen Praxen der SupervisorInnen geführt, nur eines aus Ressourcen Gründen der Befragten in einem kleinen Cafe. Somit war mehrheitlich ein sehr vertrautes und damit sicheres Umfeld für die Befragten geschaffen und auch der zeitliche Aufwand blieb so für diese beschränkt. Der Einsatz der Arbeitsprobe als Erhebungsmethode wurde von den Befragten positiv aufgenommen und das Interesse an den darin geschilderten Fällen aus der Berufspraxis als spannend und anregend für weitere Gedanken und Erzählungen erlebt, so dass in weiterer Folge gerne über eigene Beispiele aus der Praxis berichtet wurde. Die Verabschiedungsgespräche waren von großem Interesse an der Un-

tersuchung und Neugierde an den Ergebnissen gekennzeichnet.

Die Arbeitsproben haben in einem ersten Schritt ermöglicht, Zugang zu der Strukturierung der eigenen beraterischen Praxis durch die SupervisorInnen zu finden und Einblick zu erhalten, welche Fähigkeiten dafür von Nöten sind. Sie haben des Weiteren ermöglicht, dass "Fähigkeiten/Fertigkeiten und Wissen in Bezug auf den Handlungsprozess erfasst werden [konnten]"(Kaufhold 2006, 137). Die situationsgebundene Ausrichtung der Arbeitsprobe hat jedoch zum Nachteil, dass nur ein Bereich von Kompetenz erfasst werden kann. Kaufhold (2006) schlägt daher vor, weitere Verfahren an den Einsatz der Arbeitsprobe anzuschließen, d.h. um möglichst "umfassende Aussagen zur Kompetenz einer Person [und Berufsgruppe] treffen zu können, wird die Kombination mehrerer Methoden empfohlen"(137). Daher wurde in Anschluss an die Arbeitsproben ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview angeschlossen.

4.3.2 Teilstrukturierte Leitfadeninterviews als erweiterndes Erhebungsinstrument

Aus der breiten Palette qualitativer Befragungsmöglichkeiten fiel die Wahl auf das teilstrukturierte Leitfadeninterview, das für die anschließende Nachfragephase aus mehreren Gründen geeignet schien: Durch die Verwendung eines Leitfadens, der Themenkomplexe mit einem breiten Repertoire an vorformulierten Fragen umfasst, wurde das Aufrechterhalten des Erzählflusses erleichtert, da auf einen großen Pool an möglichen Fragen zurückgegriffen werden konnte. Dieser Leitfaden wurde entsprechend der oft erhobenen Forderung nach Flexibilität (Friebertshäuser 1997, 375ff.) nicht sehr streng gehandhabt. Die Gespräche wurden nach einer kurzen Kennenlernphase und Hinweisen, die sich auf das Interview selbst bezogen (Hinweis auf Anonymität; Aufforderung an die befragte Person, alles zu erzählen, was ihr wichtig erscheint; Ermunterung doch nachzufragen, sollte etwas unklar sein etc.) angenehm und offen gestaltet. Dabei wurde dem Erzählfaden der befragten Person gefolgt und immanent nachgefragt, wodurch Teile des Leitfadens von selbst von den Befragten angesprochen wurden. Auf die im Leitfaden enthaltenen Fragen wurde meist dann zurückgegriffen, wenn die immanente Nachfragephase als abgeschlossen erachtet wurde.

Bei der Formulierung der Fragen wurde auf Einfachheit und Prägnanz geachtet,

und Wie-Fragen gegenüber konfrontierenden Warum-Fragen mit der Bitte um Prozess-Beschreibungen der Vorrang gegeben.

Das Theoretical Sampling wurde in der Form genutzt, dass herausgearbeitete Teilergebnisse der Analyse für die Erstellung neuer Fragen dienten. D.h. neue Erkenntnisse, die bei der Analyse der Daten gewonnen wurden, konnten für die jeweils darauf folgenden Interviews genutzt werden, um damit eine theoretische Sättigung (keine weiteren Erkenntnisse sind zu einem beschriebenen Phänomen notwendig) zu ermöglichen, wie auch neue Erkenntnisse zu erhalten.

4.4 Zur Methodologie der Grounded Theory

Der Methode der Grounded Theory liegt eine eigene Forschungslogik zugrunde, die im Folgenden erläutert wird. Mit der Entwicklung einer Grounded-Theory-Methodologie durch Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser in den 1960er Jahren wurde „ein ganz bestimmter *Stil* von qualitativer Datenanalyse“ geschaffen (Strauss 1998, 19; Hervorhebung der Autorin), der es ermöglicht, eine gegenstandsbegründete Theorie zu generieren und zu überprüfen. D.h. die Theorie wird an den Daten konstruiert und kontrolliert. Das Endprodukt ist eine gegenstandsverankerte („grounded“) Theorie, da sie in Wechselseitigkeit von Forschungsteam und Arbeit am untersuchten Forschungsgegenstand konstruiert wurde. Theorie bildet in diesem Sinne die untersuchte Wirklichkeit nicht lediglich ab, sondern hilft, das zu untersuchende Phänomen näher zu ergründen (Mey/Mruck 2007, 13). Neue Einsichten, Erklärungen, brauchbare Vorhersagen, Interpretationen und Fragen werden geliefert, da die Theorie aus der Empirie heraus entwickelt wurde (Wiedemann 1991, 440). „Damit kommen Akteure in einer prozesshaften Perspektive in den Blick: Mit in der Betrachtung einbezogen werden die Bedingungen, unter denen sie handeln, die Optionen, die sich ihnen eröffnen (oder die ausgeblendet bleiben), die Entscheidungen, die sie unter diesen Bedingungen treffen und die Konsequenzen, die aus diesen Entscheidungen resultieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 193). Eine Grounded Theory ist demnach in besonderer Weise dazu geeignet, Beschreibungen und Erklärungen über den Forschungsgegenstand zu generieren (Böhm 2007, 476).

Beweggründe für Strauss und Glaser, eine Methodologie zu schaffen, anhand derer man Theorie aus der Empirie heraus generieren konnte, so Métraux (2007, 646), entsprangen einer Unzufriedenheit „mit dem Stil sozialwissenschaftlicher Forschung speziell in der Zeit nach 1945; [dem] Wille[n] zur Wiedergewinnung theoretischer Kreativität durch Umdeutung des damals dominierenden Theoriebegriffs [und] [der] Verwertung sozialwissenschaftlicher Erfahrung in der Konstruktion von Theorien“. Die leitende Intention war die Schaffung eines methodischen Handwerkszeugs, mit dem Theorie entwickelt werden kann, „die dem untersuchten Gegenstand gerecht wird und ihn erhellt“ (Strauss, Corbin 1996, 9). Anspruch an eine Grounded Theory ist es, „empirisch gehaltvolle Hypothesen für 'middle range theories' aus Datenmaterial zu konstruieren, da nur solche Theorien die Erklärung und Prognose von gesellschaftlich relevanten Phänomenen für ein Untersuchungsfeld erlauben“ (Mey, Mruck 2007, 34). Neben einer gegenstandsbezogenen Theorie wird dem Forschenden mit der Methode der Grounded Theory auch methodisches Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem eine formale Theorie geschaffen werden kann. Dies geschieht allerdings nur dann, wenn mehrere aufeinander bezogene gegenstandsbegründete Theorien zusammengeführt werden. Gegenstandsbezogene Theorien sind damit Vorstufe formaler Theorie (Lamnek 2005, 102). Für gegenstandsbezogene wie auch formale Theorien gilt als Kriterium der Verallgemeinerbarkeit die am Ende der Analyse geschaffene „theoretische Sättigung“ einer Theorie. Es wird dann von „theoretischer Sättigung“ gesprochen, wenn sich keine weiteren Konzepte unter die bereits bestehenden fassen lassen und so keine Veränderung der Theorie mehr bewirken (Wiedemann 1991, 441).

Die Grounded-Theory-Methodologie ist, wie zu Beginn schon bemerkt, ein offener, explorativer Stil und damit als Leitlinie zu verstehen und nicht als eine Methode, die nach festgeschriebenen Regeln funktioniert (Strauss 1991, 333). Dessen ungeachtet müssen Forschende einem doppelten Anspruch gerecht werden: dem der Offenheit und der Systematik (Berg, Milmeister 2007, 186). Die Grounded-Theory-Methodologie sieht vor, dass Offenheit, Systematik und Regelgeleitetheit den gesamten Forschungsprozess durchziehen. In Anbetracht dessen, welchen vielfältigen Abwandlungen die Grounded Theory durch Forschende unterliegt, gibt es Kernpunkte, die in der Analysearbeit jedenfalls enthalten sein sollen: Mey und Mruck (2007) nennen hierzu zum einen das theoretische Kodieren zur Bildung theoretischer Konzepte mit Erklärungswert für das

untersuchte Phänomen, zum anderen das theoretische Sampling, das das Arbeiten mit den ersten Daten meint, aus deren Ergebnissen das weitere Sampling gestaltet wird. Zuletzt das Ziehen von Vergleichen, das die Entstehung theoretischer Konzepte leitet.

Der gesamte Forschungsprozess bei der Methode der Grounded Theory vollzieht sich triadisch bzw. zirkulär. Damit ist ein Prozess gemeint, in dem das Zusammenspiel von induktiven und deduktiven Verfahren des Schlussfolgerns in kontinuierlicher Abfolge zu neuen Kodes und Konzepten, d.h. Erkenntnissen über den Gegenstand führt. „Aus empirischen Phänomenen kann nur dann Theorie >emergieren<, ja diese natürlichen Phänomene können überhaupt erst zu >Daten<werden, wenn man sie konzeptionell >aufschließt<, d.h. wenn man sich ihnen mit bestimmten Fragen nähert und sie entsprechend aufbereitet“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 192). Indem generative Fragen an die Daten gestellt und Vergleiche gezogen werden, erarbeitet man Kategorien und Konzepte, die miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Analyse der Daten geht damit weit über eine bloße Beschreibung des untersuchten Phänomens hinaus. Die „Triade der analytischen Operation“ ist der rote Faden des Analyseprozesses. Sie umfasst die Datenerhebung, das Kodieren und das Memoschreiben. Alle drei Interpretationsschritte erfolgen kurz aufeinander; zuerst das Erheben der Daten, darauf die Kodierung und daran anschließend das Memoschreiben. Kodes und Memos leiten wiederum die Erhebung neuer Daten im Feld, d.h. beim theoretischen Sampling wird nicht nach neuen Personen gesucht, sondern es vollzieht sich anhand „der Basis der sich entwickelnden theoretischen Relevanz der Konzepte“ (Strauss, Corbin 1996, 150).

Eine Theorie ist dann „grounded“, d.h. gegenstandsadäquat, wenn anhand des Kodierparadigmas Beziehungen zwischen einzelnen Konzepten und Kategorien vollständig aufgedeckt, Eigenschaften und Dimensionen jeder Kategorie erfasst und beschrieben wurden und eine Schlüsselkategorie emergent wird, zu der in einem letzten Schritt Subkategorien in Beziehung gesetzt werden. Damit eine Theorie auch ihre Richtigkeit hat und qualitativ ist, müssen oben genannte Analyseschritte an den Daten verifiziert werden. Die konzeptionelle Dichte einer Theorie, d.h. ihre theoretische Sättigung, muss ebenfalls an den Daten überprüft werden. Treten bei der Prüfung der bisher erstellten Konzepte an den Daten keine neuen Variationen bzgl. der Eigenschaften, Dimensionen und Beziehungen der Konzepte auf, so ist diese theoretisch gesättigt (Strauss 1998, 46). Damit wäre die Analyse anhand der Grounded-Theory-Methodologie erfolgreich been-

det und das Ergebnis eine gegenstandsadäquate, fertige Theorie – in anderen Worten, eine Grounded Theory.

Die näheren Erläuterungen der einzelnen Analyseverfahren orientieren sich im Wesentlichen an der Publikation von Anselm Strauss und Juliett Corbin (1996), da ihre Ausführungen zur Grounded Theory Methodologie größere Plausibilität erfahren haben als jene von Barney Glaser (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 187). Diese werden jedoch an verschiedensten Stellen durch Schriften anderer Autoren im Sinne Strauss und Corbins ergänzt, die ebenfalls einen Beitrag zur Erhellung dieses Verfahrens liefern. Einzelne der GT-Methodologie inhärente Verfahrensschritte und Grundprinzipien sind:

- Theoretische Sensibilität
- Theoretical Sampling
- Theoretische Memos
- Offenes, axiales und selektives Kodieren
- Vergleichende Analyse

4.4.1 Theoretische Sensibilität

Die ursprünglich ablehnende Haltung von Glaser und Strauss (1976) gegenüber einem der Analyse vorangehenden Literaturstudium der Forschenden begründete sich darin, Unvoreingenommenheit und Offenheit der Forschenden anzustreben. Da Forschende durch eigene Erfahrungen aber immer ein gewisses Maß an Vorwissen über einen Sachverhalt besitzen, verweisen spätere Schriften von Strauss und Corbin (1996, 25) auf den wichtigen Beitrag eines Literaturstudiums zur theoretischen Sensibilität. Was meinen nun Strauss und Corbin damit, wenn sie von theoretischer Sensibilität sprechen? Man könnte es als reflektiertes Vorwissen bezeichnen, das anhand eingehender Beschäftigung mit einschlägiger Literatur zustande kommen kann, die das zu untersuchende Phänomen behandelt, oder durch eigene Erfahrungen der Forschenden, die in diesem Phänomenbereich gemacht wurden. Das entscheidende Moment jedoch, das theoretische Sensibilität ausmacht, ist der Umgang mit diesem Wissen, d.h. ob der Forscher ein Bewusstsein für die Daten besitzt und damit umzugehen versteht, ihnen Bedeutung verleiht und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen vermag (Strauss, Corbin 1996, 25).

4.4.2 Theoretical Sampling

Die entdeckende, explorative Vorgehensweise bei der GT-Methodologie sieht vor, dass der Fall erst im Verlauf der Untersuchung konstruiert wird, d.h. anhand der Konzepte, die Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen, gesampelt wird. Ein entscheidender Unterschied zu anderen Samplingverfahren ist also, dass die Analyse die Fallauswahl leitet und nicht umgekehrt. Gesucht werden relevante Phänomene und Vorkommnisse und nicht Personen (Strauss, Corbin 1996, 148).

4.4.3 Theoretische Memos

Theoretische Memos sind bestimmte Formen von Aufzeichnungen über den Analyseprozess und beinhalten Fragen und Hypothesen; damit also auch Ergebnisse der Analyse. Sie protokollieren den gesamten Forschungsablauf und machen die „Aufschließung“ der Daten, den „Vergleich“ und das „In Beziehung setzten“ miteinander nachvollziehbar. Strauss und Corbin (1996) unterscheiden zwischen Kodentizen, theoretischen Notizen und Planungsnotizen. Diese drei Formen stellen Idealtypen von Memos dar; können jedoch unterschiedliche Charakteristika annehmen. Kurz seien alle drei idealtypischen Memoformen nach Strauss und Corbin (1996, 167) wiedergegeben: Kodentizen enthalten Ergebnisse aller drei Formen des Kodierens (offenes, axiales und selektives). Sie beinhalten Informationen darüber, welche Fragen an die Daten gestellt wurden und welche Verbindungen zu anderen Codes oder Kategorien für die Forschenden sichtbar sind. Sie spiegeln das abstrakte Nachdenken über das empirische Phänomen wider, das als verschriftlichtes Texttranskript vorliegt. Unter theoretischen Notizen werden all jene Aufzeichnungen gefasst, die Produkte des induktiven wie deduktiven Denkens über Kategorien enthalten. Planungsnotizen hingegen werden dazu verwandt, Handlungsanweisungen an das Forschungsteam festzuhalten. Sie beziehen sich meist auf das weitere Vorgehen der Forschungsgruppe, können aber auch Platz für Reflexionen der bisherigen Handlungen der Forschenden im Analyseprozess bieten (Strauss, Corbin 1996, 169).

4.4.4 Offenes Kodieren

Auch wenn das offene Kodieren einer der ersten Schritte bei der Analyse ist, so ist die Reihenfolge der einzelnen Kodierarten nicht streng chronologisch, sondern kann durchaus auch Variationen unterliegen. D.h. die einzelnen Typen des Kodierens können einander abwechseln. In der Regel aber finden solche Ablaufvariationen beim anfänglichen Kodieren noch nicht statt.

Der erste Schritt, den man als offenes Kodieren bezeichnet, ist das Aufbrechen der Daten in einzelne Teile. Hierbei werden die in den Daten vorliegenden Phänomene benannt und somit kategorisiert. Es werden Fragen an das Datenmaterial gestellt, die dazu beitragen, dieses in seine Einzelteile zu zerlegen und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen (Strauss, Corbin 1996, 44).

Das Vergleichen erfolgt mit Hilfe empirischer Indikatoren wie Verhaltensweisen und Ereignissen. Damit werden Unterschiede wie Gemeinsamkeiten der einzelnen Codes herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt werden jene Codes mit ähnlichen empirischen Indikatoren zu Kategorien einer Klasse zusammengefügt (Strauss, Corbin 1996, 54). In dieser Phase der Analyse wird „expansiv“ vorgegangen. D.h. die gesamten Daten werden aufgebrochen, da sie für die weitere Analyse relevant sein könnten. So können einzelne Kategorien für spätere Konzepte irrelevant sein und dann verworfen werden, andere wiederum in Bezug auf die Schlüsselkategorie wichtig sein und daher ausgebaut werden (Strauss 1991, 52).

Um möglichst viele Informationen über das untersuchte Phänomen zu erschließen, soll zu Beginn in kleinen Einheiten kodiert werden. Das kann Zeile-für-Zeile geschehen, oder gar Wort-für-Wort. Die Generierung von Codes sollte in diesem ersten Kodierprozess nahe an den Daten gestaltet werden (Wiedemann 1991, 442). Auch wenn die Vorgabe, nahe an den Daten zu bleiben, anders gelesen werden kann, darf dieser Schritt nicht als deskriptive Beschreibung missinterpretiert werden. Es sollen keine paraphrasierten Kürzel erzeugt werden, sondern Codes gebildet werden, die das empirische Phänomen aus dem Texttranskript in seiner Ganzheit erfassen (Strauss 1991, 60).

Neben der Generierung von Codes werden theoretische Memos zu den einzelnen Codes verfasst. Diese enthalten Fragen, die Forschende an die empirischen Phänomene

herantragen, die als verschriftlichtes Datenmaterial vorliegen. Weiters dienen sie der Dokumentation über erstellte Hypothesen und weitere Überlegungen zu den einzelnen gebildeten Kodes (Wiedemann 1991, 444).

4.4.5 Axiales Kodieren und das Kodierparadigma

Der zweite Kodierschritt, das axiale Kodieren, schließt fließend an den Prozess des offenen Kodierens an. Eine klare Grenzziehung zwischen diesen beiden Kodiertypen ist nicht vorgeschrieben und wäre auch nicht von Vorteil. Die untrennbar miteinander verbundenen zwei Kodierschritte ermöglichen eine genaue Differenzierung zwischen relevanten und weniger relevanten Kategorien für das Untersuchungsphänomen (Wiedemann 1991, 444). Das axiale Kodieren kennzeichnet jenen Analyseschritt, bei dem bestimmte für das zu untersuchende Phänomen sich als relevant herauskristallisierende Kategorien intensiver analysiert werden als andere (Strauss 1991, 62). Wesentliche Kategorien werden nun miteinander in Beziehung gesetzt und so auch Wissen über die Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien generiert. So wird nach und nach eine Schlüsselkategorie emergent, die von einem Netz von Kategorien umspannt und mit diesen eng verbunden ist. Auch zu einzelnen für die Hauptkategorie wichtigen Kategorien werden Beziehungen zu deren Subkategorien generiert (Strauss, Corbin 1996, 76). „Diese Subkategorien spezifizieren die Kategorie, verleihen ihr Präzession, wenn sie mit ihr in Verbindung stehen“ (Strauss, Corbin 1996, 76).

Die Bedingungen und der Kontext des Untersuchungsphänomens und die Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie die daraus resultierenden Konsequenzen werden beim Analyseschritt des axialen Kodierens herausgearbeitet (Strauss, Corbin 1996 76). Dieser Teilschritt wird auch als Kodierparadigma oder paradigmatisches Modell bezeichnet. Auch hier wird mit Fragen, die auf die Verknüpfung der Kategorien abzielen, und Vergleichen gearbeitet. Die gebildeten Kategorien werden an den Daten verifiziert, indem in den Daten nach Hinweisen, Ereignissen und Vorfällen gesucht wird, die aufkommende Fragen bestätigen oder widerlegen. Wird die gestellte Frage in den Daten bestätigt, kann eine Hypothese gebildet werden. So gewinnt die Kategorie und später die Theorie an Dichte und Variation (Strauss, Corbin 1996, 87).

Auch hier wird immer wieder auf den Schritt des offenen Kodieren zurückgegriffen

und die beiden Kodiertypen abwechselnd eingesetzt. Das fortlaufende Verfassen von Theorie-Memos begleitet den Prozess des axialen Kodierens.

4.4.6 Selektives Kodieren

Dritter und in der Analyse zuletzt angewandter Kodiertyp ist das selektive Kodieren. Hier steht die Schlüsselkategorie im Zentrum des Ziehens von Vergleichen und des Stellens von Fragen. Alle Kodes werden der Schlüsselkategorie untergeordnet. Die Verbindungen, die sie zur Kernkategorie haben, werden hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen analysiert. So wird jede Kategorie, die in Beziehung zur Schlüsselkategorie steht, weiter ausgebaut, so dass sich eine gesättigte Theorie bildet. Die Kategorien werden so zu einer Grounded Theory integriert. Die Integration der Kategorien zu einer Theorie umfasst nach Strauss und Corbin (1996, 95) mehrere Schritte, die im Folgenden kurz genannt seien:

1. Offenlegen des roten Fadens der Geschichte
2. Verbindungen der ergänzenden Kategorien rund um die Kernkategorie
3. Validieren dieser Beziehungen durch die Daten
4. Auffüllen der Kategorien

Alle vier Schritte der Integration erfolgen nicht streng voneinander getrennt, sondern müssen als ineinander fließende Teilbereiche angewandt werden. Im Sinne von „all is data“, bedarf es nicht spezieller Daten einer bestimmten Erhebungsmethode, sondern unterschiedliche Textmaterialien wie verschriftlichte Interviews, Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen, Textdokumente usw. können für die Analyse bei der Grounded-Theory-Methode herangezogen werden (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 189).

4.4.7 Vergleichende Analyse

Komparative Analyse kann unterschiedlichen Verwendungszwecken bei der Generierung von Grounded Theories dienen. So kann sie einerseits zur Überprüfung und Validierung von Daten herangezogen werden, andererseits der empirischen Generalisierung zuträglich sein. Sie ermöglicht sowohl zu größerem Erklärungs- und Prognosepotenzial der

gegenstandsbezogenen Theorie zu gelangen, als auch die ständige Überprüfung vorläufiger Annahmen und Ergebnisse, die sich aus der Analyse des Datenmaterials ergeben. Mit der vergleichenden Analyse erfolgt die Überprüfung gebildeter Theorie nicht erst nach Abschluss der Forschung, sondern wird während der Interpretationprozesse stetig durchgeführt. Durch das Vergleichen bestimmter Kategorien wird die Theorie vielfältig und dicht (Lamnek 2005, 103ff.).

4.5 Zur Auswahl und Rekrutierung der Untersuchungspersonen

Die in der vorliegenden Studie beleuchtete Befragtengruppe ist jene der fertig ausgebildeten SupervisorInnen, die zur Zeit der Befragung ihren Beruf aktiv ausübten. Regional ist die Untersuchung auf den Großraum Wien beschränkt.

Insgesamt wurden vier Interviews mit ausgebildeten SupervisorInnen unterschiedlichen Alters und Geschlechts durchgeführt (siehe Tabelle InterviewpartnerInnen): Das erste Interview fand mit einer 34-jährigen Frau in der Nähe Wiens in einem Cafe statt. Das zweite Interview wurde mit einem 54-jährigen Mann, der seit dreißig Jahren in diesem Bereich tätig ist, in einer Gemeinschaftspraxis durchgeführt. Das dritte und vierte Interview wurde mit einer 62-jährigen und einer 52-jährigen Supervisorin in ihren Privaträumen geführt.

Der Zugang zum Feld wurde auf unterschiedlichste Weise geplant: Die befragten SupervisorInnen wurden in einem ersten Schritt von Frau Dr. Kornelia Steinhardt, die als Supervisorin tätig ist, im Feld über die Untersuchung informiert. Damit ergaben sich potenzielle InterviewpartnerInnen, die sich grundsätzlich bereit erklärt hatten mitzumachen und so ihre Kontaktdaten weitergaben. In weiterer Folge wurden diese SupervisorInnen auf formalem Wege über einen Telefonanruf erreicht und ein Gesprächstermin vereinbart. Zusätzlich wurden Gesprächsinformationsblätter (siehe Anhang), in denen weitere Informationen zum Projekt und zur Teilnahme am Interview enthalten sind, per E-Mail an die Befragten gesandt.

Aufgrund der zeitlichen Einschränkung des Projekts auf sechs Monate waren die Möglichkeiten zum theoretischen Sampling dementsprechend begrenzt. Die Interviews

wurden, um den Kriterien des Theoretical Samplings dennoch zu entsprechen, in monatlichen Abständen geführt. So konnten immer wieder neue Aspekte, die bei der Analyse der Daten relevant wurden, für die nächsten Interviews aufgegriffen und in den anschließenden Fragekomplex aufgenommen werden. Daher finden sich im Anhang zwei Interviewleitfäden, anhand derer ersichtlich wird, wie sehr die Fragen durch die vorangegangene Analyse der Daten spezifiziert und immer differenzierter wurden. Des Weiteren haben die beschränkten zeitlichen Ressourcen das Sampling weitestgehend in Bezug auf die Auswahl nach den Kategorien „Alter“ und „Geschlecht“ leiten lassen. Die folgende Tabelle zeigt eine Auflistung der interviewten Personen:

		Alter	Geschlecht
Interviewpartnerin	1	34	weiblich
Interviewpartner	2	54	männlich
Interviewpartnerin	3	52	weiblich
Interviewpartnerin	4	62	weiblich

Tabelle 4.1: *Tabelle InterviewpartnerInnen*

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Auf den nun folgenden Seiten des fünften Kapitels werden die Ergebnisse aus der viermonatigen Auswertung anhand der Methode der Grounded Theory dargestellt. Um dem Forschungscharakter der Grounded Theory gerecht zu werden, der es zwingend notwendig macht, in einer kleinen Forschungsgruppe auszuwerten, wurde ein Forschungsteam zusammengestellt, das aus drei weiteren Studierenden⁸ der Bildungswissenschaft bestand. Meine Aufgabe bestand anfangs darin, im Rahmen eines Praktikums den drei Studierenden, denen die Methode der Grounded Theory bis zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war, näher zu bringen. Die von mir durchgeführten Interviews wurden später bei den zweimal wöchentlich stattfindenden gemeinsamen Treffen im Sinne der Grounded Theory ausgewertet.

Bevor nun die Ergebnisse ausführlich dargelegt werden, sollen die folgenden Zeilen Einblick in den Ablauf des Forschungsprozesses geben. Dabei soll der Forschungsverlauf von Beginn bis Ende der Analyse in seinen drei Phasen erläutert werden. Die Darstellung des Auswertungsprozesses besitzt aus zweierlei Hinsicht Relevanz: Zum einen trägt er zu einem ganzheitlichen Verständnis der in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse bei, zum anderen macht er die Anwendung der verwendeten Methode (Erläuterungen zur Grounded Theory in Kapitel 4) in dieser Untersuchung transparent.

In der ersten Phase der Forschungsarbeit (Ergebnisdarstellung in Kapitel 5.1) wurde der Fokus auf jene Phänomene, die sich auf die Realisierung, d.h. den Ablauf der beraterischen Tätigkeit beziehen, gerichtet. Es wurde der Frage nachgegangen, wie sich supervisorische Beratungspraxis konzipiert, d.h. mit welchen strukturellen Merkmalen diese versehen wird. Zudem war von Beginn an interessant, auf welche Wissensinhalte und Konzepte, wie auch Fähigkeiten/Fertigkeiten, Normen und Werte sowie Motive Su-

⁸Ich danke an dieser Stelle Julia Affenzeller, Gerlinde Mayer und Daniela Strutzenberger für die gemeinsame, intensive und produktive Zusammenarbeit bei der Auswertung der erhobenen Daten.

pervisorInnen bei ihrer Beratungstätigkeit zurückgreifen, sodass von kompetentem (supervisorischem) Handeln gesprochen werden kann. Zu Beginn der Analyse wurde sehr offen an die erhobenen Daten herangegangen. Als Bezugspunkt der anfänglichen Analyse diente die Frage, wie sich supervisorisches Handeln in der Praxis konstituiert. Anhand dieser Frage ließen sich weitere differenzierte Fragen ableiten, die während der explorativen Forschungsphase im Vordergrund standen. Zum Beispiel: Wie gestaltet sich ein Supervisionsprozess? Welche Phasen können für einen Supervisionsprozess ausfindig gemacht werden? Wie erfolgen die einzelnen Phasen des Prozesses? Welche Fähigkeiten, Werte, Normen und Wissen der SupervisorInnen können ausfindig gemacht werden, die notwendig sind, damit ein Supervisionsprozess gelingt? Diese Fragen waren anfänglich sehr wichtig, um eine Vorstellung von supervisorischer Beratungspraxis zu erhalten, die auf empirischen Daten gründet. Weiters konnten in dieser Phase der Auswertung auch Einflussfaktoren wie das „Geschlecht“ und „Sympathie“ als sogenannte „Rahmenbedingungen“, die auf den Supervisionsprozess einwirken, eruiert werden (siehe Kapitel 5.2).

Innerhalb der zweiten Phase der Auswertung (Ergebnisse unter Kapitel 5.3) konzentrierte sich der Fokus auf Phänomene, die während des Prozesses des axialen Kodierens in den Vordergrund getreten waren. Dabei wurden einige Konzepte für den späteren Auswertungsprozess richtungsweisend, wie z.B.: das „Spannungsfeld von Orientierung und Anleitung“, das die Bewältigung komplexer Anforderungen der supervisorischen Arbeit kennzeichnet, oder das Konzept des „Interventionszirkels“, welches den Umgang mit Annahmen beschreibt. Das Konzept des „supervisorischen Dreiecks“ stellte die Herausforderung, die Beziehungsbildung und Beziehungsgestaltung der SupervisorInnen zu ihren KlientInnen zu beschreiben. Auch der Umgang mit Interventionsformen konnte in dieser Phase der Auswertung identifiziert und in der weiteren Anreicherung mit Daten zu einem ganzheitlichen Konzept ausgebaut werden.

Dritte und letzte Forschungsphase im Prozess der Analyse der Daten war nochmals vom offenen, axialen und vor allem dem selektiven Kodieren geprägt. Mit dem offenen Kodieren wurde aus einem weiteren Interview nochmals die Verdichtung der Daten angestrebt. Wohingegen der Prozess des selektiven Kodierens schon das Ende der Analyse markierte, da sich die Schlüsselkategorie „supervisorische Handlungskompetenz“ abzuzeichnen begann. Die fünf richtungsweisenden Kategorien „Intuition“, „Improvisa-

tion“, „Empathie-Abstinenz“, „Flexibilität“ und „Reflexion“ werden unter Kapitel 5.4. in ihrer empirischen Ausprägung beschrieben vorzufinden sein. Diese sind als Unterkategorien der Schlüsselkategorie „supervisorische Handlungskompetenz“ entstanden. Auch das Konzept der supervisorischen Handlungskompetenz, zumal es das Herzstück der vorliegenden Theorie ist, wird ebenfalls in Kapitel 5.4. behandelt.

5.1 Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages

Der nun folgende Teil soll einen Einblick in die gewonnenen Erkenntnisse über den Ablauf eines Supervisionsprozesses bieten. Schon bei der explorativen Erschließung des Forschungsgegenstands, die die erste Auswertungsphase markiert, konnten anhand des ersten Interviews mit einer 32-jährigen Supervisorin, die von den untersuchten Personen am kürzesten als Beraterin tätig war, drei Verlaufsphasen für den Supervisionsprozess eruiert werden. In der Folge wurden diese anhand weiterer Daten aus den anderen Interviews verdichtet, um ein detailliertes Bild des Gesamtprozesses zu erhalten. Die Verlaufsphasen sollen nun kurz wiedergegeben werden. Zu Beginn steht die „Auftragsklärung“, die erste Phase im Supervisionsprozess, die den weiteren Prozess maßgeblich bestimmt. Sie entscheidet darüber, ob ein Auftrag angenommen wird und in weiterer Folge auch, ob ein Auftrag positiv beendet wird.

5.1.1 Auftragsklärung oder die Frage, wie man am besten zusammenarbeiten kann

Die erste Phase, die Auftragsklärung, unterteilt sich wiederum in vier aufeinander folgende Einheiten (siehe Abbildung 5.1). Sie sollen im Folgenden im Detail wiedergegeben werden:

1. Die Kontaktaufnahme

Der Kontakt zu einem/einer SupervisorIn kann telefonisch oder per E-Mail zustande kommen. Nimmt eine Privatperson zu einem/einer SupervisorIn Kontakt auf, ist klar, dass diese auch der/die AuftraggeberIn ist. Nimmt hingegen eine Person im Auftrag eines Unternehmens oder des öffentlichen Sektors Kontakt auf,

5.1. Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages

stellt sich die Frage nach deren innerbetrieblicher Position. Dabei können sowohl „Teams“ einer Organisation, als auch eine Person aus der „Führungsebene“ die AuftraggeberInnen sein. Der Umstand, welche Person zu einem/einer SupervisorIn Kontakt aufnimmt, ist für diese/n schon ein erstes Indiz, das die spätere Zusammenarbeit gestalten wird. Zudem spielt das *fachliche Interesse* der SupervisorInnen beim Erstkontakt eine entscheidende Rolle, ob der Auftrag überhaupt angenommen wird. Unter fachlichem Interesse ist in diesem Kontext das Interesse der SupervisorInnen am beruflichen Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der AuftraggeberInnen oder der SupervisandInnen zu verstehen. Ist dieses gegeben, wird über die weiteren Bedingungen und finanzielle Entgeltung verhandelt.

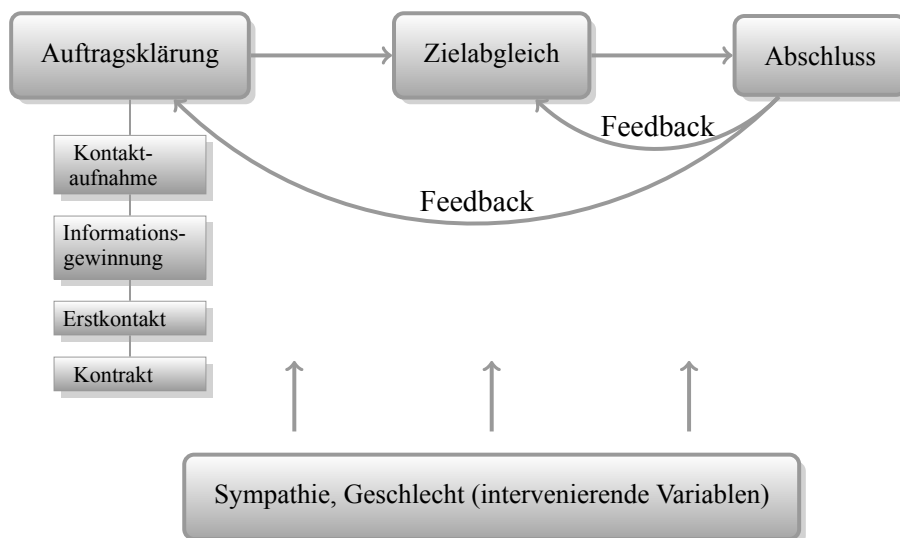


Abbildung 5.1: Verlaufsphasen des Supervisionsprozesses

Ein befragter Supervisor berichtet beispielsweise davon, dass er ein grundsätzliches Interesse an dem Beruf der jeweiligen SupervisandInnen haben muss, damit er den Auftrag auch annimmt. Ist dieses für ihn nicht gegeben, lehnt er den Auftrag ab. Das fachliche Interesse bestimmt das Zustandekommen eines Auftrages bei der befragten Gruppe allerdings nur dann, wenn genügend Aufträge vorliegen bzw. man zu den renommierten SupervisorInnen zählt, die weniger Anstrengung in das Zustandekommen neuer Aufträge investieren müssen. So ist bei einer befragten Supervisorin, die erst seit ein paar Jahren als Supervisorin tätig ist, dieses Phänomen nur schwach ausgeprägt gewesen. Sie habe bisher keinen Auftrag

abgelehnt und würde dies auch nur bei ethischen Differenzen mit den Auftraggeber/SupervisandInnen tun. Eine weitere Bedingung, ob ein Auftrag angenommen oder abgelehnt wird, ist *Sympathie*. Gemeint ist die Sympathie auf einer zwischenmenschlichen Ebene, die das gegenseitige „Verstehen“ zweier Personen beinhaltet. Die beiderseitige Sympathie kann dazu beitragen, dass ein Auftrag trotz fehlendem fachlichen Interesse angenommen wird. Umgekehrt ist dieser Schluss jedoch nicht möglich. D.h. besteht zwischen AuftraggeberInnen und SupervisorInnen, trotz deren fachlichem Interesse, keine Sympathie, wird der Auftrag eher abgelehnt werden (siehe Kapitel 5.2.2). Des Weiteren können *ethische Ansichten* der SupervisorInnen darüber entscheiden, ob sie einen Auftrag annehmen oder nicht. Besteht eine zu große Differenz zwischen den Wert- und Normsystem der AuftraggeberInnen und der SupervisorInnen, wird der Auftrag nicht zustande kommen. Harmonisieren diese hingegen, kann es als eine gute Voraussetzung für einen gelingenden Supervisionsprozess angesehen werden. Eine befragte Supervisorin steckt ihre ethischen Grenzen klar ab, indem sie sagt: „Also es gibt für mich einfach Grenzen, ethische Grenzen. Also, ich würde in keinem Werk supervidieren, das Waffen herstellt. Das ist meine persönliche Grenze und ich glaub nicht, dass die Menschen dort schlechter sind, aber das is’n System, das ich nicht unterstützen möchte oder wo’s menschenrechtswidrig zuginge. (...) So viele gibt’s net, die - aber da gäbe es schon Grenzen, ja“.

2. Das Einholen erster Informationen

Handelt es sich bei dem angenommenen Auftrag um keine Einzelsupervision, sondern umfasst ein Setting wie Team- oder Gruppensupervision, holt der/die SupervisorIn vorab Informationen über die Organisation ein, in der AuftraggeberInnen und SupervisandInnen arbeiten. Die Informationsbeschaffung erstreckt sich von Recherchen im Internet bis hin zu Erkundungen im Feld. *Online-Recherchen* umfassen meist das Einholen von Informationen über das öffentliche Auftreten der Organisation im Internet, d.h. deren Standort, Organigramm, Hierarchie, Leitungsebenen usw. *Persönliche Erkundshaftungen* im Feld können Informationen zu Raum, Zugänglichkeit, Anordnung usw. geben. Bei der Einholung erster Informationen über das Arbeitsfeld der SupervisandInnen lassen sich SupervisorInnen von intuitiven Erfassungsverfahren leiten (diese sind in Kapitel 5.4. unter dem

5.1. Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages

Punkt „Intuition“ näher erläutert). Die befragten SupervisorInnen schilderten diese intuitive Erschließung des Felds als ein ganzheitliches Wahrnehmen, das durch den Einsatz aller Sinne und der inneren Bilder gekennzeichnet ist. Dabei lassen sie die Atmosphäre, die Räumlichkeiten und die Struktur einer Institution auf sich wirken. Eine Supervisorin dazu: „Also, so viel kann man am Anfang schon ablesen, einfach aus der Bezugnahme. Oder, auch ich geh gern in die Räume und schau mir das an und auch vom Geruch und wie’s eingerichtet ist, wie sorgfältig, wie leicht zugänglich, ist da schon viel abzulesen.“

3. Der Erstkontakt

Der erste persönliche Kontakt kann bei Teamsupervisionen direkt im beruflichen Umfeld der SupervisandInnen stattfinden, nämlich genau dann, wenn – wie oben beschrieben – SupervisorInnen erste Erkundungen im Feld machen. Bei Einzel-supervisionen findet das erste Treffen hingegen in der Praxis der SupervisorInnen statt. In jedem Fall lassen sich SupervisorInnen schon vorab erste Probleme schildern oder es ergibt sich in einem Gespräch der Beschluss, auch tatsächlich miteinander arbeiten zu wollen. Der Übergang von Erstkontakt zu Kontrakt gestaltet sich fließend und ist durch keine klare Grenzziehung gekennzeichnet. Komponenten von beiden Prozessschritten können ineinandergreifen.

4. Der Kontrakt

Das Herzstück der Auftragsklärung ist der eigentliche Kontrakt, der oftmals auch mit dem Begriff des „Contracting“ umschrieben wird. Beim Kontraktieren werden in erster Linie *finanzielle Angelegenheiten* geklärt. Überdies ist es aber auch unerlässlich, ein Ziel zu erarbeiten und den Rahmen des Supervisionsprozesses abzustecken. Im Verlauf des Prozesses soll es dann möglich sein, an einem *gemeinsamen Ziel zu arbeiten*. Der Grundstein für eine gelungene Arbeit wird also schon mit dem Kontrakt gelegt. Die befragten SupervisorInnen berichteten davon, dass sie die Erwartungen an den Supervisionsprozess von Seiten der KlientInnen zu Beginn aufnehmen, wozu die Erfassung der eigentlichen Problemlage zählt und welche Ziele damit verbunden werden. D.h., was verändert werden soll und kann. Die Möglichkeitskomponente steht dabei im Vordergrund. Erwartungen und Ziele sollen realistisch und damit erreichbar sein. Dabei wird auch ein *Aushandlungsprozess* in Gang gebracht, in dem geklärt wird, was der/die SupervisorIn leisten

kann und welche Erwartungen nicht durch Supervision erfüllt werden können. Es wird von Beginn an darauf Acht gegeben, welche Möglichkeiten der oder die Einzelne im Arbeitsumfeld hat (Position) und darauf hingewiesen, welche Wünsche bzw. Ziele daher erreicht werden können und welche Problemlagen nicht oder nicht zur Gänze geändert werden können (Utopie-Realität). Eine Supervisorin beschreibt diesen Aushandlungsprozess anhand ihrer Vorgehensweise bei Arbeitsprobe 1B (siehe Anhang), indem sie zu Beginn die Erwartungen an den Supervisionsprozess von Seiten der SupervisandInnen aufnimmt. Dabei ist es ihr auch wichtig zu erfahren, woran sie eine Lösung des Problems festmachen. Des Weiteren würde sie darauf achten, dass gemeinsam realistische Ziele erarbeitet werden. Diesem Prozess räumt sie eine große Bedeutung ein, indem sie sagt: „Da würden wir uns wahrscheinlich ziemlich ausführlich damit beschäftigen“.

In einem weiteren Schritt gehen SupervisorInnen so vor, dass sie erste *Überlegungen zum passenden Beratungsformat* anstellen, denn nicht immer ist Supervision das geeignetste Mittel. Andere Beratungsformate wie Coaching oder auch Leitungssupervision, Entspannungsübungen und ähnliches, können für die Problemlage der SupervisandInnen als passender erscheinen. Bei der Wahl des geeigneten Beratungsformats entscheiden sich SupervisorInnen anhand ihres ersten Eindrucks, den sie in der Begegnung mit ihren KlientInnen und deren Erzählungen gewinnen konnten. Dabei beziehen SupervisorInnen eigene Gedanken, Gefühle und Stimmungen, die sie im Gespräch mit ihren SupervisandInnen hatten, mit ein. Zudem sind SupervisorInnen bemüht, die Wahl des Beratungsformats und der Interventionsform an die SupervisandInnen anzupassen. Dies erfordert von den SupervisorInnen die Fähigkeit zur Intuition, Improvisation und Flexibilität (siehe 5.4).

Wie die befragten SupervisorInnen berichteten, kann es während des Kontrakts hilfreich sein, bei Teamsupervisionen die *Leitung* in den Prozess *miteinzubeziehen* (zu den Settings siehe Kapitel 2). Sie schildern ihre eigenen Erfahrungen mit dem Einbezug der Leitung und dass diese oftmals ausschlaggebend war, um ein Problem im SupervisandInnenfeld aufzulösen. Die Einbeziehung der Leitungsebene in den Supervisionsprozess kann auf unterschiedlichen Wegen bewerkstelligt werden: Zum einen können sie direkt in die Supervisionssitzungen eingeladen

5.1. Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages

werden, zum anderen in Austausch mit dem/der SupervisorIn treten. Wesentlich dabei ist, dass zuvor die SupervisandInnen ihr Einverständnis dazu abgeben müssen und sich auf einen der Wege einigen. Darin zeigt sich, dass SupervisandInnen orientiert gearbeitet wird, was einer flexiblen Ausrichtung bedarf. Alle der interviewten SupervisorInnen gaben an, sich aus einem wesentlichen Grund für die Einbeziehung der Leitung zu entscheiden. Dieser liege ihrer Ansicht nach an ihrer Einschätzung des bisherigen Prozesses. Wenn sie diesen ohne Einbezug der Leitung als unlösbar einschätzen, ziehen sie diese hinzu. Dahinter stehe des Weiteren der Gedanke, dass der Handlungsspielraum dadurch für die SupervisandInnen erweitert werden kann, denn nur die Führungsebene ist in der Position, strukturelle Rahmenbedingungen für die MitarbeiterInnen zu ändern. Wenn die Leitung nicht miteinbezogen werden kann, weil es nicht gewünscht ist oder KlientInnen ihre Problematik aufgrund eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten auf struktureller Ebene (in Hierarchie weiter unten) nicht ändern können, zielt die Arbeit der SupervisorInnen auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder „Psychohygiene“ ab. Damit ist gemeint, dass sie mit SupervisandInnen oftmals Strategien entwickeln, wie die SupervisandInnen die Probleme an die Leitung weitergeben können, sodass die Leitung zur Lösung beitragen kann. Es wird versucht, Hilfestellungen und Strategien zu bieten, mit dem jeweiligen Problem umzugehen, das nicht grundlegend verändert bzw. beseitigt werden kann.

Während des Supervisionsprozesses denken SupervisorInnen immer die *Systemstrukturen* ihres KlientInnensystems mit, da unterschiedliche Systemlogiken Ursache für Probleme sein können. Vor allem zu Beginn stellt das ein wichtiges Hilfsmittel dar. Einerseits, damit man sich darüber im Klaren ist, wer in welcher Position ist, da man je nach Position mehr oder weniger verändern kann. Andererseits wird danach oftmals entschieden, wer in den Supervisionsprozess einbezogen wird und wer nicht (siehe 5.3.4).

5.1.2 Beständiger Zielabgleich oder das Bemühen um Aktualisierung

Die bei der Kontraktierung festgelegten Ziele werden im Verlauf des Supervisionsaktes immer wieder neu aufgerollt, um abzuklären, ob diese Ziele noch aktuell sind oder ver-

worfen werden können und somit durch andere ersetzt werden. Ob ein Ziel überhaupt erreicht werden kann, hängt von der Zieldefinition, die eingangs vereinbart wurde, ab. Auch persönliche wie finanzielle Ressourcen beeinflussen die Erreichung von Zielen. Daher ist es notwendig, zu Beginn realistische, umsetzbare Ziele zu vereinbaren und, um diese nicht aus den Augen zu verlieren, immer wieder abzugleichen. Ein Abgleich der Ziele bedeutet, die anfängliche Einschätzung der SupervisorInnen, ob der gewünschte Soll-Zustand mit den zur Verfügung stehenden Mitteln überhaupt erreicht werden kann, zu überprüfen. Aber auch im Verlauf des Supervisionsprozesses (siehe Abbildung 5.1) ist es notwendig, immer wieder darauf zurückzukommen, ob man noch am richtigen Weg ist und dass womöglich nicht alle Teilziele oder das Gesamtziel zu hundert Prozent erreicht werden können. Eine Supervisorin meinte, dass sie zur Veranschaulichung der Teilziele mit Hilfe von Skalen arbeite, anhand derer sich die SupervisandInnen orientieren können und die auch ihr ein Bild bieten, wie diese den bisherigen Prozess einschätzen. Anhand dieser Einschätzung könne sie dann wieder ein gemeinsames Ziel feststecken, das in weiteren Schritten erarbeitet werden soll. Eine weitere Befragte nannte einen anderen Fall, bei dem sie das von den KlientInnen gewünschte Ziel nicht zur Gänze erreichen konnte, da die SupervisandInnen ohne die Unterstützung der Führungsebene ihre Situation nicht ändern konnten. So kann es eben auch lediglich ein Ziel sein, eine Verbesserung des Ist-Zustandes zu erwirken und keine gänzliche Veränderung oder gar Beseitigung des Ist-Zustandes, wenn die Führung nicht am Prozess mitgestalten möchte oder bereit ist, Erarbeitetes später umzusetzen (siehe 5.3.4).

Um das gewünschte und vereinbarte Ziel zu erreichen (positiver Abschluss), ist es ausschlaggebend, immer wieder eine *Metaebene* (Vogelperspektive) einzunehmen, um zu erkennen, ob man das gemeinsame Ziel auch noch immer anstrebt. Auch die *Rücksprache* mit den SupervisandInnen, d.h. die stete Ermittlung, was das Problem ist, das verändert werden soll, hilft, das Ziel im Blick zu behalten. So lässt es sich vermeiden, dass man am Ende glaubt, am Ziel zu sein, von SupervisandInnen aber Gegenteiliges zu hören bekommt. Eine befragte Supervisorin schildert den Prozess der Rückschau wie folgt: „Also, ich sehe meine Aufgabe schon darin, dass Menschen, die kommen und sagen, ich hab dieses und jenes Anliegen, Problem, Vorhaben, mit ihnen auch immer wieder zurückzuschauen, ob es das noch ist, ob wir noch auf dem Weg sind, ob sie darauf schon eine Antwort bekommen haben, oder ob sich auch ihre Frage geändert hat.“

5.1. Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages

Während des gesamten Supervisionsprozesses ist es also notwendig, dass SupervisorInnen sich an den SupervisandInnen und ihren Sichtweisen und Bedürfnissen orientieren und sich immer wieder auf diese „einpendeln“ (nähere Erläuterungen unter Punkt 5.3.3). Sogenannte „Zwischenbilanzen“ erfordern ein hohes Maß an Flexibilität (Punkt 5.4.4) von SupervisorInnen. Das Ziel kann sich im Laufe des Supervisionsprozesses immer wieder verändern, d.h. neu definiert werden und das verlangt SupervisorInnen einerseits ein hohes Maß an Offenheit, Kommunikationsfähigkeit und Empathie, andererseits Anpassungsfähigkeit und Flexibilität ab (siehe Kapitel 5.4).

5.1.3 Wenn sich unsre Wege trennen. Zum Abschluss eines Supervisionsprozesses oder das Verfolgen eines positiven Ausgangs

Die zu Beginn des Supervisionsprozesses stattgefunden Kontraktierung, bei der Problem, Ablauf, Ziel und Kosten zwischen SupervisorIn und SupervisandIn vereinbart werden, bestimmt maßgeblich den Ausgang bzw. Abschluss des Supervisionsprozesses. Um einen positiven Abschluss zu erreichen sind viele Faktoren entscheidend. Zum einen, ob die anfängliche Sympathie auch im nachhinein noch bestehen blieb und so miteinander gut gearbeitet werden konnte. In Fällen, in denen SupervisorInnen ihrer Intuition (genaue Ausführungen dazu unter 5.4.1) nicht genügend vertraut haben und so ein Auftrag angenommen wurde, der besser abgelehnt hätte werden sollen, kann es allerdings zu einem Abbruch kommen und so der Prozess negativ ausgehen. Eine solche Entscheidung, die beim Erstkontakt gefällt wurde, den SupervisorInnen aber erst später bewusst wird, kann daher den Ausgang des Supervisionsprozesses nachhaltig beeinflussen. Zwei der befragten SupervisorInnen beschreiben dezidiert eine solche Situation, in der sie zu spät erkannt haben, dass sie persönlich bzw. als Person nicht zu dem Team oder der anderen Person gepasst haben. Sie hätten schon beim Erstkontakt ein eher diffuses, nicht stimmiges Gefühl gehabt, aber sich dann trotzdem für den Auftrag entschieden. Diese Unstimmigkeit bzw. Disharmonie mit den KlientInnen sei dann im Laufe des Prozesses für sie wieder spürbar geworden und dieser sei dann auch nicht positiv abgeschlossen worden. Ein anderer Supervisor erzählt von einem Erlebnis mit einem Team, das sich beim Erstkontakt für ihn entschieden hatte, er aber aufgrund seines Gefühles, dass sie nicht zusammenpassen würden, ablehnte. Diese hätten dann ihre

ernsthafte Erleichterung darüber bekundet, da sie die „Sympathie“ ebenfalls nicht verspürten, es allerdings nicht ausgesprochen hatten. Die authentische und ehrliche Art und Weise des Supervisors habe ihn für sie allerdings wieder sympathisch gemacht, weshalb sie dann doch mit ihm arbeiten wollten. Er lehnte dann trotzdem ab. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, wie erleichternd und produktiv eine solche Ehrlichkeit mit den eigenen Empfindungen und intuitiven Erschließungen für einen guten Supervisionsprozess ist. Hätte er den Auftrag schlussendlich trotzdem angenommen, wäre der Prozess mit aller Voraussicht nicht geglückt.

Zweiter ausschlaggebender Punkt für ein Gelingen des Supervisionsprozesses ist ein *umsetzbares Contracting*, d.h. es müssen Ziele vereinbart werden, die auch umsetzbar bzw. erreichbar sind. Während all dieser Beziehungsprozesse, die beim Contracting zwischen SupervisorIn und SupervisandIn ablaufen, ist ein hohes Maß an Offenheit im Sinne eines ehrlichen und authentischen Kommunikationsstils von Seiten der SupervisorInnen erforderlich. D.h. SupervisorInnen sind gefordert, ihre ersten intuitiven Eindrücke bzw. Annahmen von Beginn an zu kommunizieren, damit ein Supervisionsprozess bis zu seinem Ende positiv verlaufen und damit gelingen kann.

Die befragten SupervisorInnen führten einen gelungenen Prozess auch auf das *Moment der „Freiwilligkeit“* von Seiten der SupervisandInnen zurück. Nur wenn dieses gegeben sei, können sie sicher davon ausgehen, dass SupervisandInnen auch bereit sind, zu der Lösung ihres Problems aktiv in den Supervisionseinheiten beizutragen und diese später in ihrem beruflichen Alltag umzusetzen.

Ebenso vielfältig wie die Bedingungen für einen gelungenen Supervisionsprozess sein können, sind auch die Gründe für einen Abbruch. Sie manifestieren sich zumeist auf der *Beziehungsebene*. Damit ist gemeint, dass Affekte und Wertesysteme von SupervisorInnen und SupervisandInnen zu unterschiedlich sein und sich damit im Wege stehen können. Etwa können zu unterschiedliche Norm- und Wertvorstellungen oder ethische und politische Differenzen dazu führen, dass ein gemeinsames Arbeiten nicht gelingen kann.

Aber auch die *persönliche und affektgeleitete Involviertheit in einen Supervisionsprozess* kann es verhindern, die nötige Distanz zu den SupervisandInnen zu bewahren, um neutral und wertfrei zu agieren. So beschreibt eine befragte Supervisorin einen Fall,

5.1. Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses – Vom Erstkontakt zur Klärung des Auftrages

den sie bearbeitete und nur mit Mühe und Not lösen konnte. Ihre KlientInnen, ein Team aus SozialpädagogInnen, schilderte ihr in jeder Sitzung das gleiche Problem: Ihre Arbeitsbedingungen seien unzureichend, um an der anstrengenden Arbeit auch Freude zu verspüren und in einem Ausmaß belastend, dass diese nicht mehr bewältigbar erscheine. Da die interviewte Supervisorin selbst viele Jahre als Sozialpädagogin tätig war, erhoffte sie mehr Tatendrang und Veränderungswille von ihren „KollegInnen“. Diese, so stellte sich dann erst recht spät heraus, wollten jedoch nicht über ihre konkreten Probleme aus dem Arbeitsumfeld sprechen, um diese zu bewältigen, sondern wollten zu ihrem Arbeitsumfeld in einer Art und Weise Abstand finden, die sich darin äußerte, dass sie „Entspannung“ bei der Supervisorin suchten. Erst als die befragte Supervisorin bereit war, sich selbst aus ihrer beruflichen Vergangenheit, Involviertheit und ihren damit verbundenen Ansprüchen zu lösen, konnte der Supervisionsprozess positiv abgeschlossen werden.

Überdies können für das Nicht-Erreichen des Zieles *strukturelle Bedingungen*, wie ein festgeschriebenes Kontingent an Supervisionsstunden, oder *persönliche Bedingungen*, wie unzureichende Verbalisierungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit der SupervisandInnen, ausschlaggebend sein. So berichtet ein befragter Supervisor etwa davon, dass zwei Klienten nicht in der Lage waren, miteinander angemessen zu kommunizieren und dazu übergangen, ihr Problem auf einer körperlichen Ebene auszutragen. Diese Supervision habe er als gescheitert erlebt, da die zwei Supervisanden zu wenig bis gar keine Verbalisierungsfähigkeit mitbrachten und zudem der Einbezug der Leitung als Richtinstanz keine Abhilfe schaffen konnte. Der befragte Supervisor nannte das Wissen um die Fähigkeiten und Wissensbestände der KlientInnen, wie z.B.: Verbalisierungsfähigkeit, eine wesentliche Grundvoraussetzung, damit ein Prozess gelingen kann. Dieser Umstand, so der Supervisor, werde oftmals von SupervisorInnen unterschätzt. So ist es auch ein wesentliches Kriterium zum Gelingen eines Supervisionsprozesses, ob SupervisorInnen die Fähigkeiten und Missstände von KlientInnen erkennen und mit diesen umgehen.

Die Ursachen, welche die befragten SupervisorInnen für einen negativen Abschluss identifizierten sind also sehr vielfältig, ebenso ihr Umgang mit diesen. Wie mit dem Scheitern eines Supervisionsprozesses umgegangen wird, ist insofern eine wichtige und spannende Frage, da sie ein Phänomen beleuchtet, an dem SupervisorInnen wachsen können, sofern sie dazu bereit sind.

In erster Linie steht der Wunsch nach Klarheit über die Ursachen des Scheiterns. SupervisorInnen wollen erfahren, was für den Abbruch ausschlaggebend war und was SupervisandInnen von ihnen für einen positiven Abschluss erwartet hätten. Daher suchen SupervisorInnen nach dem Abbruch, oder möglichst noch in der letzten Einheit, das Gespräch mit den SupervisandInnen. Diese abschließende Aussprache kann Raum für Reflexion (siehe 5.4.) bieten und ermöglicht es SupervisorInnen, Feedback zu bekommen, mit dem sie weiterarbeiten können. Das Feedback ist für SupervisorInnen insofern wichtig, als sie dadurch Rückmeldung über mögliche Missstände bei der Auftragsklärung oder dem Zielabgleich erhalten. Vielleicht wurden verschiedene Rahmenbedingungen eingangs unberücksichtigt gelassen oder nicht gesehen. Womöglich hätte man im Verlauf des Prozesses das eine oder andere Mal mehr Rücksprache halten sollen, um den gemeinsamen Prozess nicht aus dem Auge zu verlieren.

Alle befragten SupervisorInnen wiesen eine klare Differenzierung bei den unterschiedlichen Settings auf. Sie berichteten davon, dass je nach Setting ein anderer Abschluss des Gesamtprozesses stattfinde. Allen gemeinsam ist die gemeinsame Rückschau auf die anfangs vereinbarten Ziele, den Verlauf des Prozesses und das Einholen von Feedback (Evaluation). Bei der Lehrsupervision ist allerdings das zeitliche Ausmaß an Stunden bzw. Sitzungstermine im Vorhinein klar geregelt und gewissermaßen begrenzt, da diese nicht verlängert werden. In der Lehrsupervision geht es den LehrsupervisorInnen in erster Linie nicht darum, selbst Rückmeldung über Missstände oder Gelungenes zu erfahren, sondern Ihren LehrsupervisandInnen ihre Einschätzung der Potenziale, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten mündlich wie schriftlich zu übermitteln.

Der Abschluss bei Einzelsupervision gestaltet sich in einer anderen Art und Weise. Da das Stundenausmaß zu Beginn von den KlientInnen festgelegt, gegen Ende aber auch erweitert werden kann, liegt das Ende der Supervision in ihrem Ermessen. Die Entscheidung, wann ein Prozess abgeschlossen werden soll, hängt dabei meist von zeitlichen wie ökonomischen Ressourcen der SupervisandInnen ab.

Wieder ein anders Bild des Abschlusses zeigt sich bei Teamsupervisionen. Dabei hat sich gezeigt, dass den befragten SupervisorInnen die Zwischenbilanzen als ein wesentliches Grundarbeitsmittel dienen, d.h. im Verlauf des Prozesses wird in Abständen

von den KlientInnen Feedback über den bisherigen Arbeitsprozess eingeholt und darauf aufbauend auch ein Ende des Prozesses abgesteckt. Damit wird erst im Verlauf des Prozesses deutlich, wann dieser beendet sein wird. Gerade bei Teamsupervision gaben die Befragten an, ausführliches und differenziertes Feedback einholen zu wollen, da dieses Setting für viele eine herausfordernde Aufgabe sei.

5.2 Rahmenbedingungen des Supervisionsprozesses oder die Identifikation „intervenierender Variablen”

5.2.1 Geschlecht

Der Mensch lässt sich in zwei Geschlechter trennen, die Frau und den Mann. Mit dieser Dichotomie werden oftmals geschlechtsspezifische Handlungsweisen und Eigenschaften verbunden, die biologisch begründet werden. Demnach sollen Frauen schlechter in Mathematik sein, als Männer, und diese wiederum schlechter im Zuhören oder in der Kindererziehung. Ich folge in meiner Untersuchung hingegen konstruktivistischen Ansätzen,⁹ anhand derer es sich verstehen lässt, dass solche geschlechtsspezifischen Eigenheiten nicht in der Natur der Geschlechter verankert sind, sondern durch unser Handeln konstruiert. So lässt sich zwischen dem biologischen Geschlecht als „sex” und dem Geschlechtskonstrukt als „gender” unterscheiden. Wir sind demnach nicht von Natur aus unterschiedlich, sondern die unterschiedlichen geschlechtsspezifischen, gesellschaftlichen Normen und Werte, die in einem Frauen- oder Männerbild angelegt sind, werden uns von Kindesbeinen an vermittelt. Frauen und Männer werden durch Sozialisationsprozesse erst zu Frauen und Männern, d.h. in Familie, Kindergarten, Schule usw. werden Verhaltensweisen erlernt, die als spezifisch „weiblich” oder „männlich” gelten. Daher weisen Frauen und Männer auch eine unterschiedliche Körpersprache auf. Was deutlich werden sollte, ist, dass geschlechtsspezifische Unterschiede erlernt werden und nicht in unserem biologischen Geschlecht angelegt sind (West, Zimmerman, 1991).

Nun kann, wie ich anhand der Analyse der Daten erkannt habe, das jeweilige Ge-

⁹u.a. West, Zimmerman, 1991; Goffman, 1994; Hagemann-White, 1988; Gildemeister, Wetterer, 1992. Zur Einführung in den Konstruktivismus, siehe: Lindemann, 2006; Collin, 2008; von Ameln, 2004.

schlecht Einfluss auf die Zusammenarbeit von SupervisorIn und SupervisandIn haben. In seiner je eigenen Dynamik kann es Auswirkungen sowohl auf die Gestaltung, als auch den Vollzug des Supervisionsprozesses nehmen. So etwa, wenn es zwischen den Geschlechtern zu einer „Anziehung“ im Sinne von Attraktivität kommt (dazu auch Bargher, Marth 2000, 68). Ein befragter Supervisor schilderte so einen Fall und machte damit deutlich, dass dieser Umstand dazu führen kann, dass sich einer der Arbeitspartner in ein besseres Licht zu rücken gedenkt und dadurch Problemlagen nicht erkennen und aufdecken kann. So verschleiert dieser Umstand den Blick auf das tatsächlich zu lösende Problem und dessen Bearbeitung und Lösung ist erheblich eingeschränkt. Sieht man von dem eben geschilderten konkreten Phänomen ab, lassen sich noch weitere Faktoren ausfindig machen, die eine unbewusste Geschlechterdynamik bergen. Zu nennen wären etwa Vorurteile, Denkmuster, Übertragungen, Erwartungen und Kommunikationsmuster, die die Wahrnehmung und den Umgang mit dem je anderen Geschlecht bestimmen können.

Geschlechterrollenkonflikte sind allerdings nicht allein auf die SupervisorIn- SupervisandIn- Ebene beschränkt. Auch innerhalb anderer Settings, wie der Team- oder Gruppensupervision, hat das Geschlecht Einfluss auf die Zusammenarbeit (dazu auch Bargher, Marth 2000, 67f.). Die Geschlechterkomponente und die damit verbundenen Konflikte können auch im bestehenden Arbeitsfeld der KlientInnen eine zentrale Position einnehmen und gerade in Teamsupervisionen eine entscheidende Rolle spielen. Eine befragte Supervisorin beschreibt, dass sie sich über die Komponente „Geschlecht“ in ihrer Arbeit stets bewusst sein muss, da sie ihre beraterische Tätigkeit stark mitbestimme. So frage sie die SupervisandInnen in Teams auch des öfteren dezitiert, ob es für sie einen Unterschied mache, ob sie in diesem Team ein Mann oder eine Frau sind. Ein anderer befragter Supervisor stellte seinen Umgang damit wie folgt dar: „Ich würde sehr stark schauen, was es auf der Ebene Mann-Frau auslöst, was ich da wahrnehm’, etc. welche Bedeutung das einfach hat in der Gestaltung dieses Beratungsfalles“. Das Bewusstsein über mögliche Geschlechterrollenkonflikte und Geschlechterdynamiken ist für viele SupervisorInnen entscheidend für die Strukturierung ihres jeweiligen Falles, leitet sie in der Erschließung eines Problems und hilft ihnen, einen besseren Umgang mit Konflikten zu finden.

5.2.2 Sympathie

Neben der Einflussgröße „Geschlecht“ bestimmt ein weiterer Faktor maßgeblich die Gestaltung des Supervisionsprozesses: Sympathie. Die befragten SupervisorInnen berichteten davon, dass vor allem der Erstkontakt, d.h. das erste Sehen in der Praxis oder das „Hören“ am Telefon, für sie entscheidend sei, ob sie sich dafür entscheiden, einen Fall zu bearbeiten oder nicht. Für die Entscheidungsfindung eines „Ja“ oder „Nein“ gaben sie an, sich stark vom ersten Eindruck leiten zu lassen. Dieser ist von zwei unterschiedlichen Faktoren bestimmt: Auf der einen Seite das fachliche Interesse am Beruf, das ein befragter Supervisor folgendermaßen beschreibt: „Ich hab immer da so das G’fühl, eigentlich is es a interessanter Job, den der macht oder die macht, des hätt’ I eigentlich a gern gmocht amal. Und ob des jetzt Polizist is, oder Krankenschwester, oder im Labor (...)“. Auf der anderen Seite ist neben dem fachlichen Interesse jenes Phänomen angesprochen, das nicht steuerbar ist: die Sympathie. Ausschlaggebend, ob man einen Auftrag annimmt oder ablehnt, so die Befragten, sei vor allem die Sympathie am jeweiligen Gegenüber. Diese Sympathie wurde von den befragten SupervisorInnen mit den Worten „wir passen/oder passen nicht gut zusammen“ oder „bei der/dem fühlt man sich wohl“ oder „da bin ich die/der Richtige“ umschrieben. Eine befragte SupervisorIn dazu: „Was manchmal a is, aber des is eigentlich dann oft am Anfang, dass ma einfach doch nicht so gut zusammenpasst oder so, ahm, wobei des klärt si meis- also des is eigentlich nach dem Vorgespräch.“

Interessant erscheint mir nicht nur die Tatsache, dass die Befragten angaben, „fachliches Interesse“ und „Sympathie“ müsse für sie bestehen, um einen Fall aufzunehmen, sondern auch, dass der Faktor „Sympathie“ jenen des „fachlichen Interesses“ beeinflussen kann. Damit ist die Einflussgröße „Sympathie“ auf den Supervisionsprozess angesprochen. Die befragten SupervisorInnen gaben an, bei hoher Sympathie, jedoch geringem fachlichen Interesse, den Auftrag trotzdem anzunehmen. „Sympathie“ könne damit das fehlende oder geringe fachliche Interesse kompensieren. So ließe sich nun schließen: Je mehr „Sympathie“ SupervisorInnen auf zwischenmenschlicher Ebene verspüren, desto eher steigt auch das Interesse auf sachlicher Ebene. Zudem sprachen die Befragten davon, dass Sympathie den Grundstein einer guten Arbeitsbasis zwischen ihnen und den SupervisandInnen darstellt. Eine gelungene Arbeitsbasis scheint auch in Hinsicht

auf einen erfolgreichen Verlauf des Supervisionsprozesses von Vorteil, da sich auf einer solchen Grundlage leichter Vertrauen zu den KlientInnen gewinnen lässt. Überdies hilft sie dabei, authentisch aufzutreten und den SupervisandInnen das Gefühl der Wertschätzung, Anerkennung und des „Ernst genommen werdens“ zu vermitteln und damit zu einer gelungenen Beziehungsdynamik beizutragen.

5.3 Handlungs- und Verfahrensweisen von SupervisorInnen im Supervisionsprozess

Mit der zweiten Auswertungsphase wurde ein Prozess eingeleitet, indem zunehmend supervisionsspezifische Handlungs- und Verfahrensweisen in den Fokus genommen wurden, die einen wesentlichen Einblick in die Ausgestaltung des Supervisionsprozesses seitens der SupervisorInnen brachten. Es gelang herauszuarbeiten, wie SupervisorInnen zu Annahmen über die Problemlage und deren Bearbeitung gelangen und in welcher spezifischen Art und Weise sie dabei vorgehen. Zudem konnten Ansätze dazu gefunden werden, welche Fähigkeiten und Wissensbestände dafür von Nöten sind. Überdies konnten Strategien zu Wahl und Einsatz von Interventionen identifiziert werden, die im Kontext des Gesamtprozesses verortet wurden. Des Weiteren zeichnete sich ein Spannungsfeld von Orientierung und Anleitung ab, das SupervisorInnen in ihrer Arbeit bewältigen müssen. Das Konzept des „Spannungsfelds“ wurde für den weiteren Forschungsverlauf richtungsweisend und so auch verstärkt für das weitere Sampling genutzt. Das Konzept des „supervisorischen Dreiecks“ gab schlussendlich Einblick in die Beziehungsgestaltung und wesentliche Wissensbestände von SupervisorInnen, die es ihnen ermöglichen, die Beziehung im Dreieck bewältigen zu können. In diesem Kapitel sollen die aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse nun ausführlich dargelegt werden. Zuvor soll allerdings Platz für ein „theoretisches Grundgerüst“ sein, das hilft, die gewonnenen Ergebnisse in dessen Kontext zu setzen und so zu diskutieren.

Um die supervisionsspezifischen Handlungs- und Verfahrensweisen entsprechend erläutern zu können, erachte ich es als sinnvoll, detailliert auf Böhles Ansatz des „erfahrungsgeleiteten, subjektivierenden Arbeitshandeln“ (2002a; 2002b; 2004; 2009) einzugehen und diesen ausführlich darzulegen. Böhles Ansatz soll hier dargestellt werden, weil er mit meinen Ergebnissen korrespondiert bzw. es erlaubt, die Ergebnisse meiner

Untersuchung in einem theoretischen Rahmen zu reflektieren und einzuordnen.

Böhles empirische Untersuchungen zu erfahrungsgeleitet-subjektivierendem Arbeitshandeln haben deutlich gemacht, dass sich dieses durch ein Zusammenspiel von „Erfahrungswissen“, sinnlich-körperlicher Wahrnehmung, subjektivem Empfinden und mentalen Prozessen kennzeichnen lässt. Ein wesentliches Merkmal subjektivierenden Handelns ist die sinnlich-körperliche Wahrnehmung, die sämtliche Sinne einschließt und nicht vom subjektiven Empfinden zu trennen ist (Böhle 2009, 78; 2002a, 118). Sinnlich-körperliche Wahrnehmung setzt sich aus Sehen, Hören, Tasten und Riechen zusammen, die jeweils mit subjektiven Empfindungen verschränkt sind (ebd. 2004, 46). Böhle beschreibt die durch die sinnliche Wahrnehmung auftauchenden Gefühle als wichtige „Instanz“, „durch die die sinnliche Wahrnehmung reguliert und das sinnlich Wahrgenommene subjektiv interpretiert werden“ (2009, 78). Sinnliche Vorstellungen und Bilder über mögliche Gegebenheiten können so hervorgerufen werden. Dabei spielen mentale Prozesse eine entscheidende Rolle, da sie unmittelbar auf die sinnliche Wahrnehmung bezogen sind. Sie realisieren sich in Assoziationen und deren Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungen und der je konkreten Situation. Es sind Prozesse, in denen „unterschiedliche frühere Ereignisse herangeholt, übereinandergelegt, verdichtet und auch Differenzen zwischen der aktuellen Situation und bisherigen Erfahrungen festgestellt werden“ (ebd. 2009, 79). Mentale Prozesse und sinnliche Wahrnehmung wirken in der Situation und bestimmen unmittelbar das praktische Handeln. Das situationsgebundene, praktische Handeln verläuft nicht nach planmäßig-rationalen Richtlinien, sondern im Sinne eines explorativen, herantastenden Vorgehens. Dies schließt sowohl einen dialogisch-interaktiven Umgang mit Personen, als auch ein subjektives Nachvollziehen von deren Handlungen und Erzählungen mit ein (ebd. 2002a, 119).

Erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln lässt sich durch drei Komponenten klar vom planmäßig-rationalen Handeln trennen. Die drei Komponenten sind: das Denken, die sinnliche Wahrnehmung und der Umgang mit Arbeitsmitteln wie auch die Beziehung zu ihnen (Böhle 2004, 45). Im Gegensatz zu planmäßig-rationalem Handeln ist das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Handeln in Situationen, die komplex und nicht vorhersehbar sind, von Vorteil, um die Komplexität der Situation zu verringern und das Problem zu bewältigen. Das Nicht-Planbare verlangt also Handlungsweisen, die subjektive Faktoren wie Gefühle und Empfindungen, Improvisieren und Entscheidungen

„aus dem Bauch heraus“ einschließen (Böhle 2004, 37).

Wie sich in meiner Untersuchung zeigte, sind SupervisorInnen in ihrer Arbeit beständig mit unvorhersehbaren Situationen konfrontiert. Jeder Auftrag bringt neue SupervisorInnen und AuftraggeberInnen, die je spezifische Vorstellungen und Problemlagen mit sich bringen. Keine Supervisionssitzung gleicht der anderen, weshalb sich SupervisorInnen zunehmend auf ihre Erfahrung und ihre sinnlich-körperliche Wahrnehmung stützen und diese damit zu ihren wesentlichen Fähigkeiten zählen (siehe 5.4). „Hochqualifizierbare Handlung, wie sie in professionellen Berufen, wie z.B. in (...) Supervision und Beratung, verlangt wird, ist u.a. dadurch charakterisierbar, dass sie nicht nur Routineaufgaben lösen kann, sondern sich auch in ‚komplexen Situationen‘ bewährt, die durch ungewisse, nicht langfristig vorhersagbare Verläufe, durch Mehrdeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit sowie durch Wert- und Interessenskonflikte geprägt sind“ (Altrichter 2008, 269). Auf die Frage, was ihr an ihrem Beruf als Supervisorin besonders gefalle, antwortete eine befragte Supervisorin folgendermaßen: „(...) Und etwas, was mir noch gefällt, ist, dass ich mich nicht wirklich drauf vorbereiten kann, also das muss ich ein bisschen erklären: Ich bin auch Trainerin und was ich da in die Vorbereitung hineinstecke, in die Seminare oder so, ist unglaublich. Aber ich tue es immer wieder. Und da kann ich mir zwar gedanklich mal einstellen drauf, wer jetzt kommt oder- und emotional einstellen aber ich bereite mir nicht vor, wie ist der Fall oder so. Das fällt mir in der Situation eh ein, wenn zu Beginn, oder wenn er beginnt. Also diese innerliche Vorbereitung, nicht nur die innerliche, die fällt für mich weg und das ist ganz ein wesentlicher, angenehmer Teil. Ja und es ist eine unmittelbare Geschichte, wo ich Menschen ein Stück Weges begleiten kann und das tue, das tue ich wirklich gern.“ Zu der Frage, wie sie die Wahl ihrer Interventionen gestaltet, antwortet sie: „Das ist sehr aus der Situation heraus, wozu mich auch die Person animiert. Also, ich merke, dass ich nicht das gleiche Repertoire zur Verfügung habe bei allen Personen. Bei manchen würde mir nie einfallen, etwas anderes als Gespräch zu machen. Und ich denke selber manchmal nach, warum das so ist. Es muss etwas zwischen den Personen, zwischen uns sein.“

Diese zwei Interviewpassagen zeigen, was bei allen befragten SupervisorInnen erkennbar war: ihr unmittelbares, situatives Handeln, das sich auf Gefühle und sinnlich-körperliche Wahrnehmung stützt. Es wird deutlich, dass der Supervisionsprozess ein vorerst unplanbares Projekt darstellt, das erst im Laufe der Begegnung mit den Su-

pervisandInnen und AuftraggeberInnen, ihren je spezifischen Geschichten und Befindlichkeiten, an Struktur gewinnt. SupervisorInnen sind dabei gefordert, mittels sinnlich-körperlicher Wahrnehmung, ihrer Erfahrung und ihrem „Bauchgefühl“ die Problemlage zu erfassen und auch ihr Gegenüber und dessen Bedürfnisse wahrzunehmen, um daraufhin die je passende Interventionsform auszuwählen. Diese Fähigkeit lässt sich mit wachsender praktischer Erfahrung ausweiten. „Mit zunehmender Kompetenz orientieren sich Fachleute nicht mehr an Regelwissen, sondern gehen situationsgebunden, innovativ und ganzheitlich vor (...)“ (Möller 2001, 96). Das bedeutet, dass SupervisorInnen, die in ihrer Arbeit ständig mit unvorhersehbaren Situationen zu tun haben, die Fähigkeit besitzen müssen, ihr theoretisches Wissen und Können, situations-, kontext- und personenbezogen anzuwenden. Wer erfahrungsgeleitet-subjektivierend handelt, besitzt demnach die Fähigkeit, die Komplexität von Situationen und Personen zu berücksichtigen und in seinem Tun auf diese adäquat einzugehen. Die Kompetenz zu erfahrungsgeleitet-subjektivierendem Arbeitshandeln bezeichnet Böhle (2001) treffend auch als „Gefühlswissen“: „Experten bringen ihr Erfahrungswissen mit einer hohen emotionalen Beteiligung in die Arbeit ein“ (Möller 2001, 96). SupervisorInnen haben „(...) die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen ‚lokales Wissen‘ gleichsam auszufällen. Sie bauen einen speziellen Erfahrungsschatz auf, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen“ (Altrichter 2008, 270).

5.3.1 Über die Frage, wie Probleme im Supervisandenfeld identifiziert und gelöst werden – die Bildung von Annahmen

Die Identifikation von Problemen im arbeitsspezifischen Umfeld der SupervisandInnen geschieht primär anhand der Erzählungen dieser und verläuft in Form eines Zyklus in drei Schritten. Die Abbildung 5.2 enthält die drei Schritte, von der Bildung, über das Zurverfügungstellen bis hin zur Prüfung der Annahmen. Hier werden die drei Schritte in ihrem zyklischen Verlaufsmuster sichtbar. Dem ersten Schritt, der Bildung von Annahmen, folgt das Zurverfügungstellen dieser und im Weiteren das Prüfen derselben. Werden die zur Verfügung gestellten Annahmen verworfen, kommt es zur neuerlichen Bildung von Annahmen. Ebenso, wenn die präsentierten Annahmen bestätigt werden. Dann wird das nächste Problem im SupervisandInnenfeld mittels Annahmen erschlossen. Zur besseren Verständlichkeit wird das Phänomen „Interventionszirkel“ anhand sei-

ner drei Phasen nachstehend näher erläutert. Die drei Phasen des Zyklus sind idealtypisch beschrieben, verlaufen in der Praxis allerdings fließend.

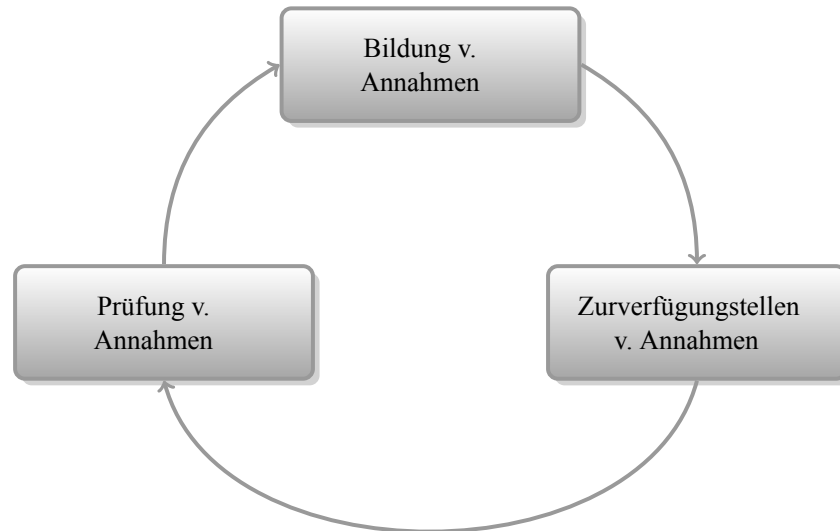


Abbildung 5.2: *Interventionszirkel: supervisorische Annahmen*

Bildung von Annahmen

Schon zu Beginn des Supervisionsprozesses, also während der Auftragsklärung, entstehen in den SupervisorInnen erste Eindrücke über AuftraggeberInnen und SupervisandInnen. Diese entstehen in der Auseinandersetzung mit geschilderten Situationen der SupervisandInnen. Dabei werden auftauchende Gefühle, Stimmungen und Bilder dazu verwendet, ein Bild von der Problemlage zu bekommen. Diese ersten Eindrücke wurden in diesem Zusammenhang von den interviewten SupervisorInnen immer wieder mit den Begriffen „Einfall“ oder „einfallen“ umschrieben. Das Wort „Ein-fall“ macht deutlich, dass dieser Prozess kein aktives Tun enthält, sondern ein passives Phänomen umschreibt. Ein „Einfall“ kommt plötzlich über mich und ich muss in der Lage sein, diesen zu deuten und in Zusammenhang mit der Person und der jeweiligen Situation zu bringen. So sind „Einfälle“ nicht bewusst steuerbar und verweisen damit auf die Kompetenz der Intuition (siehe Kapitel 5.4.1). Die ersten Eindrücke oder „Einfälle“ verknüpfen SupervisorInnen mit ihren bereits bestehenden Erfahrungen. Bei der „Wahrnehmung“ und „Einschätzung“ der KlientInnen greifen SupervisorInnen auf Erfahrungen aus ihrer bis-

herigen Praxis zurück und bauen darauf ihr weiteres Vorgehen auf. Ihre Erfahrungen dienen ihnen dabei, ihr intuitives Wahrnehmen der Situation und Person zu deuten, was von ihnen ein hohes Maß an Offenheit und Sensibilität inneren und äußeren Stimmungen und Affekten gegenüber erfordert. Ihr Erfahrungswissen leitet SupervisorInnen bei der Generierung eigener Annahmen über das Arbeitsumfeld, die Problemlage, die Supervisandinnen und zu erschließende Lösungswege. Durch die Verknüpfung von Wahrgenommenem, intuitiven Einfällen, Wissen und Erfahrung, werden spezifische Annahmen über die jeweilige Problemlage im SupervisandInnenfeld gebildet, die als Ausgangslage für die weitere Beratungsarbeit dienen. Eine befragte SupervisorIn dazu: „Naja, was dazu gehört ist die Geschichte die gebracht wird, (I:Mhm) wie ich diese Person wahrnehme in dem, was sie erzählt. Dann, meine Erfahrungen, meine Gefühle und meine Intuition“.

Zurverfügungstellen der Annahmen

Der zweite Schritt ist die Präsentation der gebildeten Annahmen. Damit ist gemeint, dass SupervisorInnen ihre Annahmen den SupervisandInnen zugänglich machen und sie Ihnen für die Problemlösung zur Verfügung stellen. SupervisorInnen können unterschiedlichste Hilfsmittel und Wege wählen, um ihre Annahmen zu präsentieren. Die Wahl der Hilfsmittel und Möglichkeiten der Präsentation scheinen von ganz unterschiedlichen Faktoren abzuhängen. Zum einen ist es ihnen möglich, auf objektifizierbares Wissen zurückzugreifen, damit erlerntes Wissensgut abzurufen und dadurch ein ihnen geeignetes Hilfsmittel auszuwählen. Zum anderen scheint die Wahl, auf welchem Weg eigene Annahmen dargelegt werden, von den Vorlieben der SupervisorInnen und deren Erfahrungen in ihrer bisherigen Beratungstätigkeit abzuhängen. Zudem wurde deutlich, dass die Auswahl auch durch das Bild oder den intuitiven Einfall der SupervisorInnen über die SupervisandInnen beeinflusst werden. Je nachdem, wie SupervisorInnen ihr Gegenüber wahrnehmen und einschätzen, wählen sie die ihrer Ansicht nach passendste Möglichkeit, ihre Annahmen transparent zu machen. Mögliche Wege des „Sichtbarmachens der eigenen Annahmen“ sind das Arbeiten mit Metaphern, direktes Ansprechen oder konkrete Materialien wie das Brett (u.ä.). Diese machen sichtbar, dass es sich beim Schritt des Zurverfügungstellens schon um konkrete Interventionsformen handelt. Diese werden in Punkt 5.3.2 näher erläutert. Bei der Präsentation geht es darum, seine Annahmen nachvollziehbar und damit verständlich zu machen. Die SupervisandInnen sollen ein

Bild davon bekommen, wie der/die SupervisorIn die Problemlage sieht. Gleich welchen Weg oder welche Intervention die SupervisorInnen für das Zurverfügungstellen der Annahmen wählen, agieren sie damit transparent und ehrlich. Sie geben Einblick in ihre Gefühls- und Gedankenwelt. Der nachstehende Schritt der „Prüfung der Annahmen“ wird hier als eigenständiger Vorgang beschrieben, ist in der Praxis jedoch nicht gänzlich vom Zurverfügungstellen der Annahmen zu trennen. Die Präsentation der Annahmen zielt auf die Prüfung der Annahmen ab und steht mit dieser in engem Zusammenhang.

Prüfung der Annahmen

Der nun erläuterte Schritt macht die Orientierung an den SupervisandInnen deutlich, da diese, nachdem sie über die konkreten Annahmen ihrer SupervisorInnen erfahren haben, dazu Stellung beziehen können. SupervisandInnen steht es bei diesem Schritt des Supervisionsprozesses frei zu sagen, ob sie die jeweiligen Annahmen akzeptieren oder ablehnen. Tritt der Fall ein, dass ein/e SupervisandIn die präsentierten Annahmen als nicht passend empfindet und daher ablehnt, wird sie auch der/die SupervisorIn verwerfen und erneut in sich hineinhören, um neue Annahmen zu generieren. Dass sich SupervisorInnen auf Neues einstellen und nicht auf festgefahrenen Schienen haften bleiben, macht ihre Fähigkeit zum flexiblen Umgang mit den eigenen Annahmen deutlich (siehe 5.3.2). Werden die zur Verfügung gestellten Annahmen hingegen bestätigt, kann damit weitergearbeitet werden. Der Vorgang des Prüfens der eigenen Annahmen macht deutlich, dass SupervisorInnen erschlossene Annahmen mitteilen und offenlegen und damit für eine gute Zusammenarbeit mit ihren KlientInnen Sorge tragen.

5.3.2 Die Qual der Wahl – wie Interventionsformen gewählt und eingesetzt werden

Die hier zu nennenden supervisionsspezifischen Handlungs- und Verfahrensweisen beziehen sich auf die Wahl und den Einsatz von Interventionsformen. Interventionen sind jene Maßnahmen, die SupervisorInnen ergreifen, um den Supervisionsprozess in Gang zu bringen und aufrecht zu erhalten. Eine wichtige Intervention, um zu Annahmen über das Arbeitsumfeld und die Organisationsstruktur sowie damit einhergehende Problemlagen der SupervisandInnen zu erhalten, ist das *Stellen von Fragen*. Fragen dienen nicht nur der Informationsgewinnung und der Generierung von Annahmen, sondern auch dazu, diese

5.3. Handlungs- und Verfahrensweisen von SupervisorInnen im Supervisionsprozess

zu prüfen und gegebenenfalls neue zu entwickeln. Fragen sind jedoch keine Interventionsformen, die sich lediglich auf den Beginn des Supervisionsprozesses beschränken, sie lassen sich beliebig oft einsetzen und strukturieren das Handeln der SupervisorInnen während des gesamten Supervisionsprozesses. SupervisorInnen schaffen mit der Interventionsform der Frage aber auch ein Klima des Vertrauens und der Ehrlichkeit und können damit Missverständnissen vorbeugen oder diese beseitigen. Fragen können zu einem offenen und vertrauenswürdigen Kommunikationsklima beitragen, wenn sie mit Bedacht eingesetzt werden. Der oder die Fragende steuert den Supervisionsprozess und kann damit auf Probleme und Lösungen hinweisen oder Reflexionsprozesse in Gang bringen. Fragen können allerdings auch als einschränkend oder bedrohlich wahrgenommen werden. Das Wissen um den geeigneten Einsatz von Fragen ist für SupervisorInnen daher zentral und entscheidend für ihren Erfolg als BeraterIn.

Ein weiteres, hier ebenfalls zu nennendes Phänomen, welches für SupervisorInnen gewissermaßen Ritualcharakter hat, stellt die *transparente Darstellung von Problemlagen und potentiellen Lösungsmöglichkeiten* dar. Dabei bedienen sich SupervisorInnen ebenfalls unterschiedlicher Interventionsformen. Die Art und Weise des Intervenierens, sowie der bewusste Einsatz von Interventionsmitteln sind grundlegende Handlungs- und Verfahrensweisen für das Gelingen eines Supervisionsprozesses.

Jede Intervention ist ein Eingriff in das Beziehungsgeschehen zwischen SupervisorIn und SupervisandIn und zugleich in das externe Supervisandensystem, das von SupervisorInnen physisch getrennt ist. Interventionen bewirken in beiden Systemen Veränderungen und sind daher immer zweckgerichtet. Gleich ob sie bewusst oder unbewusst zur Anwendung gebracht werden, haben sie Auswirkungen auf Zukünftiges. Das kann andere Sichtweisen auf ein Phänomen sowie die darauf folgenden Handlungsveränderungen oder damit einhergehende Handlungserweiterungen für SupervisandInnen miteinschließen. Zweck des Einsatzes supervisorischer Interventionsformen ist es demnach, in einem ersten Schritt das durch Intuition „erahnte“ Problem der SupervisandInnen eben diesen transparent und verständlich zu machen. Dabei können verschiedene Interventionsmittel wie Metaphern, Symbole, Aufstellungsarbeit etc. zum Einsatz kommen. Dahinter steht die Aufgabe der SupervisorInnen, ihren SupervisandInnen neue Wege und Lösungsmöglichkeiten zu eröffnen, um diese in die Lage zu versetzen, ihre berufliche Problemlage selbstständig zu klären. Sie übernehmen dabei eine leitende Rolle, indem

sie die Gesprächsführung bzw. -anleitung steuern, Fragen stellen und zur Reflexion anregen.

5.3.3 Über den Zwiespalt supervisorischer Pflichten – Unterstützung in arbeitsplatzspezifischen Konflikt- und Problemsituationen

Die zu Beginn durchgeführte explorative Phase der Analyse, in der das erste Interview mit einer 32-jährigen Supervisorin sehr intensiv, offen und zum Teil schon axial kodiert wurde, machte deutlich, dass SupervisorInnen in einem Spannungsfeld zwischen „Orientierung an SupervisandInnen“ auf der einen Seite und „Anleitung der SupervisandInnen“ auf der anderen Seite stehen. Dieses Spannungsfeld wirkt in hohem Maße auf die Ausgestaltung des Supervisionsprozesses durch die SupervisorInnen. Zudem nimmt es Einfluss auf Handlungen der SupervisorInnen und trägt dazu bei, dass sie zahlreiche Strategien der Situations- bzw. Problembewältigung entwickeln. Diese sind auf unterschiedliche Art und Weise darauf gerichtet, den potentiellen Konflikt, der dadurch entsteht, tendenziell aufzulösen bzw. zu bewältigen. In der Folge wurde die Beschaffenheit der Konflikte der SupervisorInnen möglichst genau herausgearbeitet und Strategien der situativen Bewältigung zu identifizieren versucht. Es wurden unterschiedliche Bewältigungsstrategien von SupervisorInnen sichtbar, die alle im Spannungsfeld zwischen Orientierung und Anleitung stehen. Da das Konzept des „Spannungsfeldes“ schon von Beginn an für den weiteren Forschungsverlauf richtungsweisend war, soll es nachstehend näher dargestellt werden.

Die erste zu nennende supervisionsspezifische Handlungs- und Verfahrensweise im Rahmen des Konzepts „Spannungsfeld“, ist jene der Unterstützung und Hilfe in Konflikt- und Problemsituationen, d.h. in Situationen, in der SupervisandInnen für ihre spezifische Problemlage von ihren SupervisorInnen (aufgrund der etablierten Beziehungskontinuität im Dreieck, siehe Punkt 5.3.4) erwarten, dass diese sie unterstützen. Dabei wenden SupervisorInnen verschiedenste Verfahrensweisen an, die nun kurz dargestellt werden sollen. SupervisorInnen versuchen in erster Linie einen vertrauten Rahmen zu schaffen, der es den SupervisandInnen ermöglicht, ihre Sicht auf das vermeintliche Problem zu erläutern und darzulegen. Auf diese Weise erhalten SupervisandInnen die Möglichkeit, ihre Meinungen und Sichtweisen zu den Problemen zu äußern. SupervisorInnen

5.3. Handlungs- und Verfahrensweisen von SupervisorInnen im Supervisionsprozess

nehmen die dargestellten Erlebnisse ihrer SupervisandInnen erstmals wertfrei auf und vermitteln diesen damit, dass sie diese ernst nehmen. Die Arbeit der SupervisorInnen erlaubt es den SupervisandInnen zudem, mit ihren Problemen fertig zu werden bzw. einen anderen Blick auf diese zu gewinnen. Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass SupervisorInnen ihren Klienten in arbeitsspezifischen Problemlagen helfen, da sie unter anderem dazu bereit sind, ihr Gegenüber ernst zu nehmen und sich in seine problembehaftete Lage zu versetzen.

Es ist SupervisorInnen aufgrund sozialkognitiver Dispositionen (Erpenbeck 2007) möglich, die Bedürfnisse ihrer KlientInnen wahrzunehmen. Diese Fähigkeit garantiert, dass SupervisorInnen aufgrund der Personen- und Kontextwahrnehmung erkennen können, wann sich SupervisandInnen in Mangelsituationen befinden. Die Kontextwahrnehmung, d.h. die Interpretation der Situation, ist insofern von Relevanz, als sie verdeutlicht, dass eine „reine“ (psychologische) Rollen- bzw. Perspektivenübernahme nicht ausreicht, um tatsächlich festzustellen, ob sich eine SupervisandIn in einer Mangelsituation befindet und damit spezifische Bedürfnisse hat. Erst der Situationskontext gibt schlussendlich Aufschluss über die Gesamtsituation und lässt SupervisorInnen errahnen, welche Erwartungen die SupervisandInnen an sie stellen. Folglich kann man sagen, dass SupervisorInnen, die die Fähigkeit zur Personen- und Kontextwahrnehmung¹⁰ aufweisen, dazu im Stande sind, die Bedeutungen zu antizipieren, die spezifische Situationen für ihre in Bedrängnis geratenen KlientInnen haben. Bei meinen GesprächspartnerInnen schienen alle der vier befragten SupervisorInnen über diese sozial-kognitive Fähigkeit – im Sinne der entsprechend gut ausgebildeten Perspektivenübernahme – zu verfügen.

Eine andere Handlungs- und Verfahrensweise von SupervisorInnen, die das „Spannungsfeld“ charakterisiert, das sie bewältigen müssen, ist die Anleitung des Prozesses

¹⁰Wie bereits deutlich wurde, gehe ich nicht davon aus, dass es eine „reine“ Rollenübernahme ohne die Berücksichtigung von Kontextfaktoren gibt. Als ein psychologisch-analytisches Konstrukt hat es wohl so manch eine/n psychologisch orientierte/n ForscherIn davon abgehalten, den Situationskontext mit zu berücksichtigen. Mit meiner Betonung des Situationskontexts bei der Rollenübernahme schließe ich an die Arbeiten von Mead (1993) und Dewey (2007) an. Unter dem von Mead gefassten Begriff des „taking the role of the other“ wird die „Antizipation des situationsspezifischen Verhaltens des Anderen“ verstanden (Joas 1992, 252). Dewey (2007, 179) beschreibt den Begriff des Verstehens, als jenen Vorgang, der beinhaltet, „sich in seinem eigenen Verhalten so auf das Verhalten des anderen zu beziehen, daß die Teilnahme an gemeinsamen, beide einschließenden Unternehmen möglich ist.“ Die Bedeutung, die AkteurInnen einer Situation zuschreiben, wird konsequent-handlungstheoretisch als Konsequenz (bzw. die Antizipation einer Konsequenz) von in Situationen zu Bewusstsein kommenden „Ereignissen“ gefasst (Dewey 2007, 178ff.).

oder das Hinführen zu bestimmten Zielen. Ihre Aufgabe ist es, neben der „Orientierung und Wahrnehmung der SupervisandInnen“, den gesamten Supervisionsprozess zu leiten und ihm Struktur zu verleihen. „Die Aufgaben der SupervisorInnen beziehen sich auf alltagsweltliches und psychoanalytisches Verstehen und Handeln sowie auf die Durchsetzung und Aufrechterhaltung der Situationsdefinition, d.h. er lenkt die Aufmerksamkeit der Supervisanden auf die anstehenden Aufgaben und auf für deren Lösung wichtige Perspektiven (...)“ (Möller 2001, 104). Damit befinden sie sich in einer widersprüchlichen Situation, die viel ausgleichendes, diplomatisches Geschick verlangt. Denn dieser Prozess verlangt zwar einerseits, die Wünsche und Bedürfnisse der SupervisandInnen wahrzunehmen, gewissermaßen zu erspüren und diesen gerecht zu werden, indem Interventionen und Handlungsweisen auf diese abgestimmt werden, andererseits ist mit ihrer beruflichen Rolle auch die Erwartung verbunden, dass sie aktiv Hilfestellung geben und die dargelegte berufliche Problemlage zu lösen im Stande sind. Dabei geraten SupervisorInnen oftmals in eine Art „Vermittlerrolle“ zwischen SupervisandInnen und Vorgesetzten oder anderen Beteiligten im Arbeitsumfeld (siehe Punkt 5.3.4).

Die Anleitung der SupervisandInnen zur Problemlösung erfolgt im Sinne der „Begleitung“, d.h. sie steuern den Prozess, aber immer in Orientierung/Anlehnung an die SupervisandInnen. Diese Art der Begleitung kann sich als äußerst schwierig erweisen, da KlientInnen das Ziel vorgeben, und SupervisorInnen müssen dieses Ziel ansteuern und erreichen. Sie steuern auf ein Ziel zu, das primär nicht ihr eigenes ist, müssen jedoch in der Lage sein, dieses zu erfassen und ihre SupervisandInnen am Weg dorthin schrittweise zu begleiten. Dabei machen SupervisorInnen sich selbst ein Bild von der Problemlage und auch, wie diese tendenziell aufgelöst werden kann. Die Vermittlung der Sichtweise, die sie vom Problem haben und das Darstellen eines anzubietenden Lösungsweg, sind entscheidende Schritte, zwischen Orientierung und Anleitung zu bestehen und damit den Prozess bestmöglich zu bewerkstelligen. Dadurch wird ein Aushandlungsprozess in Gang gesetzt, der dazu beiträgt, dass SupervisorIn und SupervisandIn ein gemeinsames Bild von der Problemlage herstellen und einen Lösungsweg erarbeiten. Diesen Lösungsweg steuert primär der/die SupervisorIn mittels Interventionen. Leuschner (2007, 18) bezeichnet das Finden eines gemeinsamen Lösungswegs auch als „Findungsprozess“, der nicht auf eine reine Problemübergabe beschränkt ist, sondern das eigentliche Problem und dessen Bearbeitung innerhalb der Beziehung zwischen SupervisorIn und Supervi-

5.3. Handlungs- und Verfahrensweisen von SupervisorInnen im Supervisionsprozess

sandIn/AuftraggeberIn erst gefunden werden muss. Würde ein/e SupervisorIn sich ausschließlich an dem Bild der Problemlage der SupervisandIn orientieren, wäre seine/ihre eigentliche Aufgabe verfehlt. Ebenso, wenn SupervisorInnen das geschilderte Problem ihrer SupervisorInnen nicht ernst nehmen und negieren würden und ausschließlich ihrem eigenen Bild der Situation folgen würden, könnten sie ihre Aufgabe nicht erfüllen.

Wie passt die Orientierung an den SupervisandInnen mit der direktiven Handlung (Hinleiten zur Problemlösung) zusammen? Hier treffen zwei Gegensätze aufeinander, die zu einem Supervisionsabbruch führen können. In diesem Spannungsfeld könnten die Zwischenbilanzen eine wesentliche Rolle spielen, um einerseits immer mit den SupervisandInnen abzuklären, ob sie noch am richtigen Weg sind und andererseits die Richtung vorzugeben und zu leiten. Möller (2001) hat in ihrer Untersuchung zu „guter Supervision“ gezeigt, dass SupervisorInnen in der Funktion von LehrerInnen sind und zu ihren SupervisandInnen in einem asymmetrischen Verhältnis stehen. „Um die Beziehungsgestaltung zur Supervisionsgruppe jedoch nicht allzu asymmetrisch werden zu lassen, scheint es förderlich zu sein, die Haltung des Ringens einzunehmen (...)“ (311). Das „Ringen“ kann mit dem Konzept der „Orientierung an den SupervisandInnen“, welches ich in meiner Untersuchung aus den Daten gewonnen habe, verglichen werden. Beide Konzepte beinhalten die Vorgehensweise der SupervisorInnen, den Prozess einerseits wie ein/ Lehrerin zu führen und andererseits dabei die KlientInnen und ihre Bedürfnisse immer im Blickfeld zu haben und auf diese einzugehen. Bei allen vier interviewten SupervisorInnen konnte ich die Fähigkeit, mit dem beschriebenen Spannungsfeld bestmöglich umzugehen, erkennen.

SupervisorInnen stellen jedoch auch Ansprüche an ihre KlientInnen. So etwa, was deren Fähigkeiten in den Bereichen Reflexion, Kommunikation und Eigeninitiative anbelangt. Können SupervisandInnen sich gezielt ausdrücken, ihr Verhalten reflektieren und sind bereit, von sich aus an ihrer Situation und ihrem Verhalten zu arbeiten, können SupervisorInnen besser mit ihnen arbeiten und so den Supervisionsprozess effektiver (Schnelligkeit und positive Zielerreichung) abschließen.

Zusammenfassend lässt sich also Folgendes sagen: SupervisorInnen unterstützen, trösten, helfen usw., weil sie über eine arbeitsspezifische Beziehung zu ihren KlientInnen verfügen, die ihre Interaktionen „zusammenhält“. Dabei versuchen die SupervisorInnen,

ein „Prinzip der Parteilosigkeit“ zu praktizieren, dessen wesentliches Element Kooperation ist. Wie wir oben, bei der Aufzählung der unterschiedlichen supervisionsspezifischen Verfahrensweisen gesehen haben, befinden sich SupervisandInnen aufgrund diverser arbeitstechnischer Umstände oft in Mangelsituationen. Sie haben Bedürfnisse und Wünsche, die gestillt und befriedigt werden müssen, stehen in Konflikt mit anderen ArbeitskollegInnen oder Vorgesetzten. Um den SupervisandInnen Lösungsmöglichkeiten mit auf den Weg geben zu können, etablierten sich, wie oben ersichtlich werden konnte, spezifische Verfahrensweisen, damit diese den Missstand wieder aufheben können und damit Besserung erzielt werden kann.

5.3.4 Die Systemstruktur und die Beziehung im supervisorischen Dreieck

Einige supervisionsspezifische Handlungs- und Verfahrensweisen seien hier noch angesprochen, die im Kontext des supervisorischen Dreiecks stehen. Zum besseren Verständnis sei zu Beginn das System des supervisorischen Dreiecks näher erläutert. Mit dem supervisorischen Dreieck ist ein Zusammenschluss verschiedener Positionen im Supervisionsprozess gemeint, die unterschiedliche Interessenslagen, Problemlagen und Aufgabenbereiche teilen. Das Dreieck, auch Triade genannt, setzt sich aus SupervisorIn, SupervisandIn und AuftraggeberIn bzw. Institution (Mesoebene) zusammen. Als VertreterInnen einer Organisation gelten Führungs- bzw. Leitungskräfte, deren Funktion und Beitrag im supervisorischen Dreieck nicht minder wichtig ist als die beiden anderen Positionen im Dreieck, wie sich später noch zeigen wird. Ganz im Gegenteil, „heute ist die Institution Erste im Dreieck; (...) denn ohne Klärung des inhaltlichen und finanziellen Rahmens beginnt keine Supervision“ (Leuschner, 2007, 17).

Die Auftragsklärung ist daher ein unabdingbares Moment des Supervisionsprozesses, da sich dabei entscheidet, ob es zu einem Einbezug der Leitung kommt (Triade), oder ob die Supervision nur zwischen SupervisandIn und SupervisorIn vollzogen wird (Diade). „Der Kontakt zur Leitung ist gerade zu Beginn der Supervisionarbeit wichtig, um die Besonderheiten der Institution kennenzulernen und Vorstellungen über das Profil der Einrichtung, das nicht unwesentlich durch Leitungspersonen geprägt wird, zu erkunden“ (Möller 2001, 294). Die Herstellung des Dreiecks kann auf unterschiedlichen

Wegen erfolgen. Die Leitung kann, sofern sie es wünscht, einerseits direkt in die Supervisionseinheiten einbezogen werden, oder aber von der/dem SupervisorIn über die Themen informiert werden, nachdem die Anonymität im Vorhinein sichergestellt worden ist. Jedenfalls sind Wünsche des Teams und die Problematik an sich ausschlaggebende Faktoren, die Leitung in die Supervision zu holen oder nicht. Generell ist es sinnvoll, die Leitung miteinzubeziehen, weil so die meisten Veränderungsmöglichkeiten innerhalb einer Supervision gewährleistet werden. Denn nur die Leitung, die sich in einer Machtposition befindet, kann interne Strukturen der Organisation verändern.

SupervisorInnen geraten dabei oftmals in ein Spannungsfeld zwischen SupervisandInnen und deren Vorgesetzten. Dabei scheint es notwendig, die eigene Überparteilichkeit zu bewahren und darauf zu achten, sich nicht auf eine Seite zu schlagen und die eigene Rolle dabei zu verleumdern. SupervisorInnen müssen unterschwellige Rollenzuweisungen und Identifikationsangebote erkennen und diese durch den Aufbau einer Beziehung zu beiden Partnern im Dreieck, die durch fachliches Wissen und Vertrauen hergestellt werden kann, ersetzen. „Ausdruck einer nicht gelungenen Triangulation stellt z.B.: die Bewältigung durch Bündnisbildung mit den (vermeintlich) Mächtigen, den Trägern, den medizinischen Direktoren etc. dar“ (Möller 2001, 297). Die Rolle der SupervisorInnen besteht also nicht darin, sich einer der Parteien gänzlich anzuschließen oder als Sprachrohr zwischen den beiden Parteien zu fungieren, sondern primär darin, eine geeignete Kommunikationsbasis zwischen allen Parteien im Dreieck zu schaffen.

Die befragten SupervisorInnen definierten ihre Rolle als BeraterInnen im Dreieck als eine Art „Vermittlerrolle“, die, wie sich zeigte, auch die Gefahr der „Zweckentfremdung“ birgt. Dieses Phänomen wurde zuvor schon kurz angedeutet und soll nun in seiner empirischen Ausgestaltung näher erläutert werden. Wie die interviewten SupervisorInnen aus ihrer Praxis berichteten, konnte es vorkommen, dass sich mit der Zeit von Seiten der KlientInnen und AuftraggeberInnen unterschwellige Erwartungen an sie abzuzeichnen begannen. Diese Erwartungen äußerten sich meist darin, dass eine der Parteien versuchte, sie auf ihre Seite zu ziehen oder es als „natürlich“ voraussetzte, dass diese auf ihrer Seite stünden. Sie erwarteten gewissermaßen ein klares „Für“ und „Gegen“ von ihren SupervisorInnen. Aber nicht nur die Parteilichkeit für ein Team oder eine Einzelperson können die Beziehung im Dreieck belasten, auch andere unterschwellige Erwartungen seitens der KlientInnen an die SupervisorInnen, wie ein bestimmtes Vorgehen und die

Wahl eines bestimmten Settings, oder die Art und Weise, wie ein Problem gelöst werden soll, kann dazu führen, dass SupervisorInnen zweckentfremdet werden, d.h. für etwas anderes eingesetzt werden, als es ihrer Aufgabe im Grunde entspricht. Ein befragter Supervisor schildert dazu einen Fall, bei dem ihn die Führungsebene kontaktierte, mit dem Auftrag, ein Team zu supervidieren. Als er die Problemlage mit dem Leiter besprach, meinte dieser, dass er sehr unzufrieden mit der Arbeit seiner Belegschaft sei. Der Supervisor wollte wissen, wie oft und auf welche Weise er seine Unzufriedenheit dem Team mitgeteilt habe. Dieser antwortete damit, dass er es ihnen noch nicht gesagt habe und sie ja aus diesem Grund supervidiert werden sollten. Der befragte Supervisor erkannte die Zweckentfremdung seiner Arbeit und besprach dies in aller Offenheit mit dem Leiter. Dies ist nur ein Beispiel von vielen, das zeigt, dass unterschwellige Rollenzuschreibungen und Erwartungen an SupervisorInnen herangetragen werden, die erkannt und geklärt werden müssen, damit die Beziehung im Dreieck von Respekt geprägt sein kann, was ein gutes Arbeiten erst ermöglicht. Denn nur durch ein gutes Beziehungsgeflecht im Dreieck kann Vertrautheit und eine gute Arbeitsgrundlage zwischen KlientInnen, Leitung und SupervisorIn entstehen.

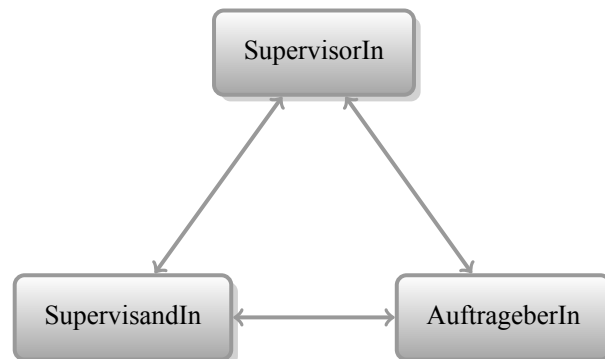


Abbildung 5.3: *Das supervisorische Dreieck*

Systemstrukturen und deren Funktion im Dreieck

Das Wissen um bestimmte Organisationsstrukturen und deren Logiken ist eine Grundvoraussetzung für supervisorisches Handeln. SupervisorInnen verfügen über dieses explizite Wissen und können auf dieses jederzeit zurückgreifen. Vor dem Hintergrund dieses Wissens über Organisationsstrukturen gestaltet sich der Supervisionsprozess. D.h., wissen SupervisorInnen über Systemstrukturen und können dieses Wissen in ihrer prak-

tischen Arbeit umsetzen, strukturieren sie in ihrem Umgang damit Ausrichtung und Ausgang des Gesamtprozesses. Es ist ein Moment, das bereits im Erstkontakt zur Anwendung kommt, wenn Informationen über die Organisation eingeholt werden und geklärt wird, wer der Auftraggeber ist. Beim Kontrakt nimmt dieses Wissen, neben Faktoren wie der Bereitschaft der Leitung zur Mitarbeit bzw. dem Einverständnis der SupervisandInnen, Einfluss darauf, wer in den Supervisionsprozess ein- oder ausgeschlossen wird und inwieweit die Problematik gelöst werden kann. Das Wissen um die Funktionsweisen einer Organisation als System mit seinen spezifischen Subsystemen, strukturiert wesentlich den Supervisionsprozess. Oft ist nur die Leitungsebene in der Lage, Änderungen auf struktureller Ebene vorzunehmen. Daher wird versucht, die Leitung in die Supervision einzubeziehen, weil so die größtmögliche Änderung und Umstrukturierung vollzogen werden kann. Jedes Subsystem hat andere Aufgaben, Zuständigkeiten und einen enger oder weiter gefassten Handlungsspielraum, so kann das Leitungssystem (Führungsebene) größeren Einfluss auf die Arbeitsweise und die Arbeitsbedingungen von anderen Subsystemen (Organisationsmitglieder, Arbeiter) nehmen. Je nach Setting herrschen andere Systemstrukturen vor (unterschiedliche Systemstrukturen in Einzel- oder Teamsupervision). Jedes System muss zu Beginn mit seiner eigenen Logik betrachtet werden, um Gemeinsamkeiten und Differenzen der beiden herausfiltern zu können. Diese Differenzen können Konflikte sichtbar machen, welche nur dann sichtbar werden, wenn die Logiken der verschiedenen Systeme getrennt voneinander betrachtet werden. Das Ziel hierbei ist eine Annäherung und in weiterer Folge eine Konsensbildung. So prognostiziert auch Möller: „Neben seiner psychotherapeutisch-psychiatrisch-psychosomatischen Perspektive braucht [der Supervisor] systemisch-organisationssoziologisches Wissen“ (2001, 291).

Das Mitdenken der Systemstruktur ist wichtig, weil es die Wahl der weiteren Interventionsformen bestimmt. Während der Supervision sind sich SupervisorInnen darüber gewahr, alle Systeme der SupervisandInnen (Führungsebene, Kollegen, Arbeit/Organisation) gedanklich zu erfassen, um mögliche Konflikte zwischen oder innerhalb der Subsysteme zu erkennen. Das Gesamtsystem, bestehend aus Person, Arbeit, Ökonomie lässt sich anhand dreier Ebenen darstellen: Mikroebene (Mensch) – Mesoebene (Organisation) – Makroebene (Gesellschaft). Der Schwerpunkt von Supervision hat sich von der Person, hin zu externen Faktoren verschoben, wie etwa auch die Orientierung am Markt,

um dort bestehen zu können. Ökonomische Aspekte müssen von den SupervisorInnen mitgedacht werden, da sie großen Einfluss auf die Arbeitssituation der SupervisandInnen haben. Die externen Faktoren bestimmen die Nachfrage und das Angebot von Supervision (siehe Auftragsklärung).

Prozessphasen	Handlung	Rahmen/Einfluss
Auftragsklärung • Kontaktaufnahme • Informationsgewinnung • Erstkontakt • Kontrakt	Bildung des supervisorischen $\triangle$ Bildung von Annahmen Zurverfügungstellen der Annahmen Prüfung	Sympathie Geschlecht
Zielabgleich	Intervention Überprüfung des supervisorischen $\triangle$	Sympathie Geschlecht
Abschluss • positiv • negativ	Intervention Beständigkeit des $\triangle$ Zwiespalt(Auflösung, Bestand)	Sympathie Geschlecht

Abbildung 5.4: Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses mit den spezifischen Handlungs- und Verfahrensweisen, die dabei zur Anwendung kommen.

5.4 Zum kompetenten Handeln von SupervisorInnen

Wie schon zu Beginn des Kapitels 5 vermerkt, sollte die dritte Auswertungsphase dazu dienen, aus den beschriebenen Handlungs- und Verfahrensweisen der SupervisorInnen besondere Fähigkeiten und Kenntnisse herauszuarbeiten, die die supervisionsspezifische Arbeitsweise kennzeichnen. Aus den bisher identifizierten Handlungs- und Verfahrensweisen konnte ein bestimmter Umgang mit Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Motiven transparent gemacht werden, der auf das kompetente Handeln der SupervisorInnen verweist. Sie handeln in einer Weise, die dazu führt, komplexe Situationen zu bewäl-

tigen und Probleme zu lösen. Dazu greifen sie auf fünf Bedingungen von Kompetenz zurück, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Überdies soll der in der Analyse erhaltene Einblick in den Umgang mit diesen fünf Bedingungen transparent gemacht werden. Vorerst werden jedoch noch jene Fragen angeführt, die diese Phase der Auswertung weitestgehend leiteten.

Fragen, die im Brennpunkt der dritten Forschungsphase standen, waren:

- Was ist das spezifische Moment supervisorischer Arbeit, das ihr professionelles Tun kennzeichnet?
- Welche Fähigkeiten und Wissensbestände haben SupervisorInnen und wie gehen sie mit diesen um?
- Was kennzeichnet supervisorisches Handeln, damit es als kompetent beschrieben werden kann?

5.4.1 Intuition

Bei der Beantwortung der Frage, welche Fähigkeiten SupervisorInnen in ihrem beruflichen Handeln benötigen, um von kompetentem Handeln sprechen zu können, wurden an dieser Stelle folgende Erkenntnisse gewonnen: Die *Fähigkeit zur „Intuition“* ist eine Grundvoraussetzung für qualitativ hochwertige Beratung und ist damit eine der wichtigsten Komponenten supervisorisch-kompetentem Handelns. Da Intuition oftmals als diffus und unspezifisch verstanden wird, soll hier Platz sein, diesen Begriff in seiner Gesamtheit zu erfassen und damit verständlich zu machen. Berne bietet hierfür erste Erläuterungen: „Eine Intuition ist Wissen, das auf Erfahrung beruht und durch direkten Kontakt mit dem Wahrgenommenen erworben wird, ohne dass der intuitiv Wahrnehmende sich oder anderen genau erklären kann, wie er zu der Schlussfolgerung gekommen ist“ (Berne 1991, 36 zit. in Schmid, Hipp, Caspari 1999, 2).

Diese Definition mag vorerst, obgleich ihrer zweifelsohne versuchten Spezifikation des Begriffs, noch unbefriedigend erscheinen, weshalb nach weiteren Merkmalen von Intuition gesucht werden muss. Schmid, Hipp, Caspari (1999, 3) versuchen daher, Intui-

tion mit eigenen Worten zu fassen, indem sie schreiben: „Intuition meint ein Urteilen¹¹ über Wirklichkeit, ohne daß der Beurteilende weiß, wie er sein Urteil bildet und oft ohne, daß er in Worten weiß, worin sein Urteil besteht. Die Urteile zeigen sich jedoch in seinen Handlungen. Intuition kann daher als Handlungswissen bezeichnet werden”.

Angesichts der Tatsache, dass sich Intuition innerhalb der Interaktion zwischen Beobachter und Objekt vollzieht, lässt sich sagen, dass es sich dabei um eine Bildung von Annahmen über Wirklichkeit handelt, bei der der Beobachter selbst nicht in der Lage ist, zu erklären, wie er zu diesen Annahmen gekommen ist. Da der Beobachter sein Handeln darauf bezieht, handelt er in einer Weise, als wüsste er weshalb. „Beobachtet er selbst oder andere dieses Handeln, kann man aufgrund dessen einen Rückschluß [sic!] auf das Urteil ziehen, das dem Handeln zugrunde liegt” (Schmid et al. 1999, 3). Vor allem in den Phasen des axialen und selektiven Kodierens wurde deutlich, wie vielschichtig und komplex sich der Vorgang der Annahmenbildung gestaltet und obgleich die befragten SupervisorInnen nicht erklären konnten, wie sie zu ihren Annahmen gelangten, umschrieben sie diesen Prozess immer mit den Worten: „Da ist so ein Gefühl in mir aufgekommen”, oder „Das ist aus dem Bauch heraus entstanden” usw. Einige konnten ihr Vorgehen klar umreißen, indem sie in diesem Zusammenhang von ihren „Erfahrungen”, „Gefühlen”, und „Intuition” sprachen. Dies lässt erkennen, dass sich das intuitive Erschließen einer Situation auch in Worten beschreiben und darüber reflektieren lässt. Wie eine befragte SupervisorIn treffend schildert, können wir mithilfe unseres psychischen Apparates Beobachtbares bzw. Eindrücke über Körpereindrücke, Ausstrahlung und Ähnlichkeitsphantasien deuten und somit Annahmen darüber bilden. Dabei sind alle Sinne beteiligt, wie Hören, Sehen, Fühlen, Riechen, Schmecken: „(...)Also, drum würde ich da einfach hellhöriger sein, was sie mir bietet. Ob das durch Körperhaltung, Sprache, Stimme ist, ah, so quasi mit einer schwebenden Aufmerksamkeit so Signale auch auffangen und damit weiterarbeiten”. Der Vorgang der intuitiven Bildung von Annahmen vollzieht sich dabei sehr schnell und geht damit direkt in die Handlung über.

Intuition hilft Komplexität zu reduzieren. Sie hilft, in kritischen Situationen hand-

¹¹Die Autoren verstehen unter dem Begriff „urteilen” jenen Vorgang, bei dem sich der Beobachter über die Situation bzw. Wirklichkeit ein „Bild” verschafft. Demnach teilen die Autoren mein Verständnis von Intuition, verwenden jedoch zu dessen Erklärung andere Begriffe. Ich behalte meinen Begriff der intuitiven „Annahme”, obgleich er in diesem Zusammenhang mit jenem Begriff des „Urteils” der Autoren übereinstimmen mag, mir allerdings treffender erscheint.

lungsfähig zu bleiben, da sie unmittelbar Überschaubarkeit über die Situation, die Anforderung oder das Problem ermöglicht. Diesen Vorgang hat Heinrich Roth in seinen Darstellungen der menschlichen Handlung, der „Klärungsphase“ zugeordnet, die beschreibt, wie der Mensch sinnlich Erlebtes zur Bildung eines Werturteils heranzieht. Dieses wird dann mit Erfahrungen und Wissen in Verbindung gesetzt, um sich ein Bild über die Situation zu verschaffen und um diese folglich bewältigen zu können (Roth 1968, 388). Intuition ist in diesem Sinne eine „komplexe Datenverarbeitung zu Informationen“ (Schmid et al. 1999, 3). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass Intuition immer „richtig“ ist. Die gebildete Annahme kann ebenso „falsch“ sein und ist daher immer kritisch zu hinterfragen. Der Reflexion der eigenen Annahmen über die Wirklichkeit kommt daher eine ungemein hohe Bedeutung zu (siehe 5.4.2). Es hat sich in der Analyse der Daten gezeigt, dass der intuitiven Bildung von Annahmen über die KlientInnen und deren problembehaftete Situation stets der Schritt des Zurverfügungstellens und Prüfens folgt. Die intuitiven Annahmen werden anhand der Wahrnehmung und der Reaktion der KlientInnen überprüft. Auch Schmid et al. konnten zeigen, dass es des Bewusstseins der SupervisorInnen über die eigenen intuitiven Fähigkeiten bedarf, damit diese ihre Annahmen zur Verfügung stellen und prüfen können. Dazu bedarf es der Präsentation oder Darstellung der gebildeten Annahmen. SupervisorInnen arbeiten aus diesem Grund mit Bildern, Metaphern und Analogien, um ihre intuitiven Annahmen nachvollziehbar zu machen. Die KlientInnen erhalten damit ein „Recht zum Korrektiv“: „Der Klient erhält dadurch Korrekturfunktion. Er kann sich der Intuition anschließen, sie anreichern, ablehnen oder differenzieren. Intuitionen helfen also in komplexen Situationen Überschaubarkeit herzustellen, müssen aber im kommunikativen Prozess laufend weiterentwickelt werden“ (Schmid et al. 1999, 4). Dazu möchte ich eine Aussage einer befragten Supervisorin anführen, die ihre intuitive Arbeit im Interventionszyklus der Annahmen treffend beschreibt: „Also, ich sehe mich als Eine (...), die auch mal sagt: ‘Da hab ich aber die und die Fantasie dazu’, ahm, oder die auch sagt, wenn ein Gefühl auftaucht: Na, da wird mir ganz mulmig, kann das irgendwas mit dem zu tun haben, was Sie mir da schildern?’. Also, ich achte auch sehr darauf, wie’s mir in der Supervision geht und gebe das teilweise zurück. Oder bei manchen gelingt’s mir wirklich, dass Fantasien aufsteigen und wenn ich sie zur Verfügung stelle, dann passt das oft sehr gut und sie können sich herausholen, was für sie der Fokus ist“. Das geschilderte Vorgehen zeigt

auch, dass SupervisorInnen ihren KlientInnen ihre ganze Präsenz zur Verfügung stellen. Ihnen gewissermaßen mit allen Sinnen begegnen und mit Leib und Seele zu Werke gehen, den KlientInnen Lösungswege zu vermitteln. Dadurch, dass sie sehr konzentriert und aufmerksam zuhören und „mit dabei“ sind, sind sie offen und empfänglich für die Bedürfnisse ihrer KlientInnen und können so ein gutes Beziehungsgeflecht aufbauen, das hilft, gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten.

Auf die Frage, wie sie zu bestimmten Interventionsformen gelangen, antwortete eine befragte Supervisorin: „Das ist wohl die spannendste Frage, die sie stellen können, ja! Also, ich würde Ihnen jetzt gern sagen, ja, ich habe dies und jenes Konzept und da weiß ich dann, ich mach das und das. Aber so spielt's das nicht, na? Weil alle Konzepte, die ich im Kopf hab, sind sozusagen meine subjektiven Theorien größerer Ordnung, und in der Situation selber verlass ich mich auf das, was mir aufgrund dessen auch a Stück weit intuitiv einfällt, wenn ich genau hinhöre, genau hinsehe, wenn mir was auffällt, dass sich die Person verändert bei dieser Erzählgeschichte. Wenn so Reizworte vorkommen, wo ich mir denke, wieso sind diese Worte da jetzt drin? Also es ist ein sehr intensives ‚Mitdabeisein‘ und auf Kleinigkeiten und Unterschiede achten und die anzusprechen und damit weiterzuarbeiten“.

Wie zuvor schon erläutert wurde, können intuitive Annahmen über die Wahrnehmung erschlossen werden. Wahrgenommen werden können die Körpersprache (Mimik, Gestik), die Klangfarbe der Stimme, die Sprache (welche Worte verwendet werden, bzw. Betonung). Wie anhand der Interviewpassagen deutlich werden sollte, spielt die Aufmerksamkeit dabei eine entscheidende Rolle. Aufmerksamkeit heißt, sich bewusst offen zu halten für bestimmte Signale, die von den SupervisandInnen transportiert und kommuniziert werden (verbal und non verbal). Die intuitiven Bilder dienen den SupervisorInnen auch dazu, ihren Supervisionsprozess daraufhin auszurichten. Dabei werden intuitive Bilder über die Person mit Erfahrungen verknüpft, die Ähnlichkeiten oder Erinnerungen an eine andere Person auslösen (dazu auch Roth 1968, 388). Somit übt auch die Erfahrung Einfluss auf Art und Ausprägung der Wahrnehmung aus. Intuitives Erschließen und Vorgehen zeigt sich während des gesamten Supervisionsprozesses und ist somit nicht auf eine Phase im Supervisionsprozess beschränkt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Intuition sehr viele Funktionen im Ar-

beitshandeln von SupervisorInnen hat. Es hilft in erster Linie, Komplexität zu reduzieren, d.h. auch in veränderten, unplanbaren, unvorhersagbaren Situationen können SupervisorInnen aufgrund ihrer Fähigkeit zu Intuition handlungsfähig bleiben und so die Situation bewältigen (siehe Böhle 2004). „Intuitive Kompetenzen bieten die Möglichkeit, unzureichende, überbordende oder sich widersprechende Informationen zu managen, auch dann, wenn eine rational orientierte Vorgehensweise überfordert wäre“ (Hänsel et al. 2002, 3). Überdies dient Intuition dazu, sich ein Bild über ein Beziehungsfeld zu verschaffen, indem nonverbale Signale oder diffuse Stimmungen u.v.m. wahrgenommen und verarbeitet werden (dazu auch Roth 1968, 371). Dieser Vorgang dient zugleich der Gestaltung der Beziehung zu den SupervisandInnen und AuftraggeberInnen. Insgesamt kann davon aufgegangen werden, dass Intuition innerhalb des Supervisionsprozesses bei der Gestaltung, Entscheidung und Problemlösung ein wesentliches Moment darstellt, wenn rational-planendes Vorgehen an seine Grenzen stößt. Weshalb SupervisorInnen bestimmte Aspekte in ihrer Umwelt intuitiv erschließen und andere nicht, mag ein Zeichen dafür sein, dass „intuitive Prozesse auch Informationen über eigene Wertesysteme“ erkennbar machen, deren Reflexion ungemein bedeutsam ist (Hänsel et al. 2002, 5). Des Weiteren sollte deutlich werden, dass wie wir bei Punkt 5.3.4 (Systemstruktur und die Beziehung im supervisorischen Dreieck) schon sehen konnten, SupervisorInnen mittels Intuition die Organisation, in der die zu beratenden KlientInnen beschäftigt sind, erkunden und sich dabei von ihren „Gefühlen“ leiten lassen. Sie verschaffen sich damit ein Gesamtbild der Organisation, das ihnen hilft, Interventionen zu setzen, die ihnen aufgrund dessen als geeignet erscheinen. D.h. schon bei der Auftragsklärung kommen intuitive Prozesse in Gang, die den SupervisorInnen dabei helfen, die Problemlage zu erfassen und daraufhin Interventionen zu planen. Dabei hat sich gezeigt, dass Intuition sehr hilfreich sein kann, das tatsächliche Problem der KlientInnen zu erfassen, da deren Schilderungen oder Wünsche oftmals nicht das eigentliche Problem ansprechen und somit nicht zu dessen Lösung beitragen.

5.4.2 Improvisation

Improvisation bedeutet auf veränderte Bedingungen und Anforderungen situationsadäquat zu reagieren. Damit meine ich einen bestimmten Umgang mit Veränderungen, der dazu beiträgt, weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Hierfür kann es vorkommen,

dass der geplante Weg verlassen werden oder gewisse Annahmen über Bord geworfen werden müssen, um sich auf die Suche nach Neuem zu machen. Improvisation geschieht im Handeln und schließt direkt an den Prozess des intuitiven Erschließens an. Damit ist die Fähigkeit zur Improvisation ein wesentlicher Bestandteil erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandelns (dazu auch Böhle 2004). Der situative Aspekt der Improvisation verweist auf die sich in der Situation stellenden komplexen Anforderungen, die mit Hilfe rascher Abänderungen (Improvisation) gelöst werden können. SupervisorInnen tun dies, wie wir in Punkt 5.3.1, dem Interventionszyklus der Annahmen gesehen haben, während des gesamten Supervisionsprozesses. Werden ihre gebildeten Annahmen bei der Überprüfung von den KlientInnen nicht angenommen, müssen sie verworfen werden.

Auch bei Wahl und Einsatz von Interventionen bedarf es oftmals der Fähigkeit zur Improvisation. Dann etwa, wenn SupervisorInnen intuitiv annehmen, dass ihre SupervisandInnen Wege und Mittel brauchen, die sie nicht aus ihrem erlernten Wissensbeständen schöpfen können. Eine befragte SupervisorIn nannte als Beispiel eine Supervision mit einem Team, das bei ihr Entspannung suchte und sie daher auch Fantasiereisen und Meditation anbot. Diese Interventionen seien sehr gut bei dem Team angekommen und sie war froh, ihrer intuitiven Annahme gefolgt zu sein. Ich habe dieses Beispiel gewählt, da ich finde, dass es sehr schön zeigt, wie ein erlerntes Pool an Wissen durch implizites Wissen erweitert und ergänzt werden kann. Dass hierfür Improvisation notwendig ist, zeigt der spontane und intuitiv geleitete Umgang mit der Situation. So können bestehende Arbeitsmittel für KlientInnen umgewandelt, abgeändert und erweitert werden, damit ein gutes Arbeiten gelingt. Dieses Beispiel zeigt auch, dass durch Improvisation Neues entwickelt werden kann. Zudem ermöglicht sie, mit veränderten, unplanbaren Situationsanforderungen umzugehen und diese zu bewältigen. Die Supervisorin, die mir diese Begebenheit erzählte, war von allen Befragten am kürzesten als Supervisorin tätig und schilderte auch ihre Unsicherheit und ihr Unbehagen in der Situation. Sie ziehe „begründbare“ und „beweisbare“ Arbeitsmittel vor, habe sich mit der Zeit aber schon mehr damit anfreunden können, auch ihrer Intuition zu vertrauen, zu improvisieren und bestehende Konzepte umzuwandeln oder Arbeitsmittel einzusetzen, die nicht im Standardrepertoire enthalten seien. Wenn sie dann sieht, wie gut diese Interventionen von den KlientInnen aufgenommen werden, bestärke sie dies, diesen Weg weiterzugehen. Auch

weitaus erfahrenere SupervisorInnen berichteten von ihrer anfänglichen Unsicherheit, gänzlich andere, teilweise unkonventionelle Arbeitsmittel einzusetzen, im Laufe der Zeit allerdings sicherer in ihrem Umgang damit geworden zu sein.

Diese Beispiele zeigen, dass Improvisation an Erfahrung geknüpft ist. Im Lauf der Zeit verändert sich der Umgang mit der eigenen Wahrnehmung (Intuition). Von der anfänglichen Unsicherheit, sich vom eigenen „Bauchgefühl“ in der Arbeit mit den KlientInnen leiten zu lassen, kommt es mit zunehmender Erfahrung zu einem sicheren Umgang mit den eigenen Wahrnehmungen (Intuition) und der darauf folgenden Handhabung der Interventionen. Erfahrung bringt Sicherheit bei der Wahl der Interventionsform und des Beratungsformates, weil sie das Vertrauen in die eigene Intuition stärkt. Erfahrung erlaubt es, die eigenen Handlungs- und Interventionsschritte nicht mehr begründen zu müssen. Erfahrung bietet damit eine Erweiterung des Handlungsspielraums, d.h. Handlungen und Interventionen können flexibler abgewandelt werden. Der spielerische Umgang mit Interventionen darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Improvisation ermöglicht die Entwicklung neuer, nicht im Bereich der Supervision angesiedelter Arbeitsmittel (Interventionsformen). Die Fähigkeit zur Improvisation ist an die Erfahrung und den Grad der Reflexionsfähigkeit einer Person gebunden. Eugène Ionesco hat dies einmal sehr treffend formuliert: „Wir glauben Erfahrungen zu machen, aber die Erfahrungen machen uns.“

5.4.3 Differenzierungsleistung: Empathie – Abstinenz

Empathie

Unter Empathie verstehe ich ein psychisches „Einfühlen“ in die Erlebenswelt einer anderen Person. Empathie entsteht in der Situation mit einem Gegenüber. Die Voraussetzung, damit Empathie überhaupt entstehen kann, ist die Wahrnehmung. Wahrgenommen werden können Gefühlsregungen, die ich über Körperzeichen und Sprache wahrnehmen kann (Mimik, Gestik oder verbale Äußerungen). Erst wenn bestimmte Gefühlsregungen im Gegenüber erkannt und wahrgenommen werden können, kann es zu einem empathischen Einfühlen kommen. In meiner Untersuchung konnte ich herausfinden, dass SupervisorInnen dazu in der Lage sind, Emotionen, Stimmungslagen, Körperzeichen und Äußerungen bei ihren KlientInnen wahrzunehmen. Sie sind sogar im Stande, deren Aus-

maß einzuschätzen und ihre Handlungen darauf abzustimmen.

Empathie hilft, eine gute Beziehung zu den SupervisandInnen aufzubauen, da sich diese durch die empathische Perspektivenübernahme verstanden und ernstgenommen fühlen. Die Fähigkeit zur Empathie ermöglicht den SupervisorInnen eine geeignete Arbeitsbasis und Verstehensbasis aufzubauen, da sie aufgrund ihres empathischen Einfühlens und der unmittelbaren Gefühlsnähe das Vertrauen von ihren KlientInnen gewinnen.

Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass das alleinige empathische Verstehen eher hinderlich für den Supervisionsprozess sein kann, weil es die Lösungsfindung behindern kann. Gemeint sind Supervisionssitzungen, in denen SupervisandInnen in ihrer Gefühlswelt zu versinken drohen, weil sie keinen anderen Weg mehr sehen, und SupervisorInnen sich dazu angehalten sehen, mit ihren KlientInnen mitzufühlen. Dabei besteht die Gefahr, selbst in der Gefühlswelt der SupervisandInnen zu versinken und keinen adäquaten Lösungsweg mehr sehen oder finden zu können. Ich habe dieses Phänomen als „Sackgasse der Emotionen“ bezeichnet, da es deutlich macht, wie sehr die reine Bearbeitung von Affekten den Fortgang des Prozesses blockieren kann. Die befragten SupervisorInnen berichteten von solchen Erlebnissen mit ihren KlientInnen und wie wichtig es für sie ist, ihre SupervisandInnen auf einen anderen Aspekt zu lenken, um nicht in der reinen Bearbeitung der Emotionen stecken zu bleiben.

Dieses Beispiel zeigt einerseits, wie wichtig das emotionale Nachvollziehen der inneren Erlebenswelt der SupervisandInnen ist. Es zeigt aber auch, wie wichtig die Grenzziehung dazu ist. D.h. SupervisorInnen sollten erkennen, in welchen Situationen ein empathisches Einfühlen und „Mitschwingen“ notwendig ist, und wann genau dies in eine Sackgasse führt, aus der nur noch schwer herauszufinden ist. Dazu ist es von Nöten, dass sich die SupervisorInnen distanzieren können, um auch den eigentlichen Auftrag (die Zielvereinbarung) nicht aus den Augen zu verlieren. Indem die SupervisorInnen die Gefühlslage ihrer KlientInnen einschätzen können, können sie auch den Prozess der Supervision danach ausrichten. Je nach Wahrnehmung des Ausmaßes der Gefühlslage der KlientInnen und des zu bearbeitenden Problems, gestalten sich die Handlungen der SupervisorInnen anders (Die Art und Weise ihrer Reaktion bestimmt den weiteren Prozess).

Ein weiteres Phänomen, das in der Analyse der Daten sichtbar wurde, habe ich als

„Grenzen der Empathie“ bezeichnet. Es spricht die Bedingtheit von Empathie an, die sichtbar macht, dass jedes empathische Verstehen begrenzt ist. Die befragten SupervisorInnen sind bestrebt, empathisch zu sein und die subjektive Sichtweise der SupervisandInnen zuzulassen, andererseits, so wurde sichtbar, können sie sich an diese nur annähern, den anderen aber nie ganz verstehen. Interessant dabei ist, dass die Befragten ein Bewusstsein darüber haben, dass ihre empathischen Fähigkeiten begrenzt sind. Sie sind sich darüber im Klaren, dass sie ihr Gegenüber immer nur stückchenweise begreifen können, jedoch nie zur Gänze bis zu ihm durchdringen können.

Der Aspekt, dass das Mittel der Empathie Grenzen aufweist, muss allerdings kein Nachteil für den Supervisionsprozess sein, da supervisorisches Handeln auf Sichtbarmachung von Lösungsmöglichkeiten (Hilfe zur Selbsthilfe) abzielt. Es werden deshalb keine konkreten Ratschläge und Handlungsanweisungen gegeben (für diese müsste man sich hundertprozentig sicher sein, durch vollständige empathische Erschließung), sondern lediglich viele Wege zur Lösung des Problems zur Verfügung gestellt. Supervisoren greifen die subjektiven Meinungen und Empfindungen der KlientInnen für ihre Interventionsformen auf. Ziel ist es, diese Meinungen zu erfassen, als gleichwertig nebeneinander zu stellen und im Anschluss daran neue Sichtweisen zu eröffnen, indem der geschilderte Inhalt abstrahiert und damit auf eine allgemeinere Ebene gebracht wird.

Zudem ist es ein wesentlicher Punkt in der Arbeit mit den SupervisandInnen, eigene Vorerfahrungen zu klären, die man im Feld der KlientInnen gesammelt hat. Wenn SupervisorInnen ursprünglich in dem Berufsfeld der KlientInnen gearbeitet haben, können eigene Vorstellungen und Annahmen über das Feld bestehen. Diese könnten den Prozess mit den SupervisandInnen in einer Art und Weise beeinflussen, die nicht zuträglich wäre. Es ist wichtig, durch Reflexion ein Bewusstsein über diese Einschränkung (Blick durch die eigene Brille) zu bekommen. Die eigene Sichtweise, die Ansprüche, die SupervisorInnen mit einem Feld in Verbindung bringen, müssen im Prozess selber ausgeklammert werden. Einige der befragten SupervisorInnen schätzen es als hilfreich ein, keine Erfahrungen in dem jeweiligen Feld der SupervisandInnen gemacht zu haben, da sie damit unbefangener und offener ihren KlientInnen gegenüberzutreten können.

Abstinenz

Abstinenz leitet sich vom lateinischen „abstinere“ ab und bedeutet so viel wie „sich ent-

halten". Wird der Begriff der Abstinenz beziehungsanalytisch gefasst, ist darunter der „Versuch, Grenzen zu ‚halten‘ " zu verstehen (Bauriedl 1998, 134 zit. in Möller 2001, 298). Damit ist ein aktiver Umgang mit Abstinenz, unter dem eine psychische Trennung zu den KlientInnen verstanden wird, gemeint. Demnach müssen SupervisorInnen in der Lage sein, ihre Eigenständigkeit gegenüber den KlientInnen zu wahren und deren Identifikationsangeboten zu widerstehen. „Abstinenz bedeutet, die Fähigkeit zu haben, das Ineinanderwirken personaler und organisatorischer Strukturen wahrzunehmen und dennoch die beiden Perspektiven gesondert voneinander zu halten" (Möller 2001, 298). Da Supervision immer ein aktives Begleiten und damit „Lenken" ist, wie wir bei Punkt 5.3.3 (Spannungsfeld ‚Orientierung‘ und ‚Begleitung‘) sehen konnten, kann Abstinenz im Sinne des „sich Enthaltens" nie zur Gänze bewerkstelligt werden. Es kann allerdings eine ‚aktive Abstinenz‘ angestrebt werden, wie alle vier der befragten SupervisorInnen gezeigt haben. Sie besitzen ein Bewusstsein dafür, dass sie mit unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen ihrer KlientInnen konfrontiert sind. Dabei bestehen Unterschiede hinsichtlich der Stimmungen, Affekte und Meinungen. Die befragten SupervisorInnen sind in der Lage, sich auf diese subjektiven Sichtweisen und Bilder einzulassen, diese wahrzunehmen und zu verstehen und sich in die subjektiven Erlebenswelten einzufühlen (Empathie). Auf der anderen Seite, so hat sich gezeigt, haben sie die Fähigkeit zu „aktiver Abstinenz". Sie grenzen sich von den Gefühlen der KlientInnen ab, wenn dies erforderlich ist. Sie sind also in der Lage, eigene Gefühle zurückzunehmen und von jenen der SupervisandInnen zu differenzieren und zu trennen.

Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der empathischen Grundhaltung einerseits und der Abstinenz andererseits. Diesem Spannungsfeld müssen SupervisorInnen gerecht werden. Sie müssen zwischen diesen unterschiedlichen Haltungen eine Balance finden und in der Lage sein, sich selbst und ihre Interessen, Gefühle und Vorstellungen zurückzunehmen und ihren KlientInnen wertfrei zu begegnen. Eine abstinente Haltung der SupervisorInnen bezieht sich nicht nur auf die eigenen Affekte, die zurückgehalten werden, sondern auch auf das eigene Werte- und Normsystem. Dieses soll ebenfalls nicht an die SupervisandInnen herangetragen werden. Sowohl die subjektive Sichtweise, als auch die eigenen Affekte der SupervisorInnen, können Einfluss auf die Gestaltung des gesamten Supervisionsprozess nehmen, sollten es aber nicht tun. Das Wertesystem der SupervisorInnen wird beim Erstkontakt herangezogen, um mit dessen Hilfe zu entschei-

den, ob der Auftrag angenommen oder abgelehnt wird. Wenn der Auftrag angenommen wird, gilt es, das eigene Wertesystem zurückzustellen. Gelingt eine Abgrenzung der eigenen Gefühle und Wertvorstellungen seitens der SupervisorInnen nicht, kann dies eine Verzögerung des Supervisionsprozesses zur Folge haben, es kann zu einem Abbruch kommen, oder die Zielerreichung kann sich als schwierig gestalten. Wenn SupervisorInnen aus dem gleichen Berufsfeld wie ihre KlientInnen kommen, besteht die Gefahr, dass sie persönlich zu involviert sind. Sie können sich schwer auf die Bedürfnisse der KlientInnen einlassen, da ihnen ihr persönliches Wertesystem im Weg steht. Persönliche Distanz soll gewahrt werden (Abstinenz).

Ich setzte die Begriffe Empathie und Abstinenz mit dem Begriff der Oszillation in Verbindung, das so viel wie „schwingen, pendeln, schaukeln“ bedeutet. Das „Schwingen“ bezieht sich dabei auf ein „Einstellen bzw. Einpendeln“ auf die Stimmungen, Gefühle und Problemlagen meines Gegenübers, sodass ich auf der selben Gefühlsebene „schwinge“ und so mein Gegenüber besser verstehen und begreifen kann. Leuschner beschreibt diesen Prozess so, dass man in der Lage ist „sich und den anderen in Beziehung und in Interaktion zu sehen, herauszufinden, was gerade geschieht und was es bewirkt“ (2007, 14). Aber Oszillieren bedeutet noch etwas anderes, nämlich „die gleichzeitige Fähigkeit zu Nähe und Distanz“, womit das Spannungsfeld von Abstinenz und Empathie angesprochen ist (Leuschner 2007, 14). Ich habe dieses Phänomen als „professionelle Distanz“ bezeichnet. Es meint einen professionellen Umgang mit diesem Spannungsfeld, der sich dadurch auszeichnet, eigene Gefühle zurückzunehmen und gleichzeitig Gefühle von außen nicht auf eigenes Handeln wirken zu lassen. Beides muss bewerkstelligt werden können, damit von kompetent-supervisorischem Handeln gesprochen werden kann.

5.4.4 Flexibilität

Flexibilität leitet sich vom lateinischen Verb „flectere“ ab, das „biegen“ oder „beugen“ bedeutet. Wir müssen uns nicht wie ein Grashalm im Wind biegen, damit wir als „flexibel“ gelten, denn Flexibilität heißt, in der Lage zu sein, sich an äußere Begebenheiten und Änderungen rasch anpassen zu können. Diese Anpassung meint nicht Selbstaufgabe oder Verleumdung des eigenen Ichs. Meiner Ansicht nach heißt es vielmehr, sich auf

seine Umwelt einstellen und einlassen zu können, sowie auf veränderte Bedingungen reagieren zu können.

SupervisorInnen bereiten sich nicht fallspezifisch auf die Supervision vor, sondern stellen sich vor allem emotional und/oder gedanklich auf die bevorstehende Sitzung ein. Sie sind demnach frei für Neues und Unbekanntes, was ein gewisses Maß an Flexibilität erforderlich macht. Dadurch, dass sie keine Interventionsplanungen vollziehen, sind sie freier in ihren Gedanken und offener für Erfordernisse der Situation. Die Vorbereitung vor einer Supervisionseinheit zeichnet sich durch ein emotionales und gedankliches Freimachen der SupervisorInnen aus, das heißt, dass sie mit Offenheit in die Supervisionseinheit gehen. Dabei können sie mit Neuem, eventuell Unbekanntem konfrontiert werden und müssen in der Lage sein, dieses zu erfassen und sich darauf einzulassen. Sie reagieren damit auf Bedürfnisse der KlientInnen in einer flexiblen Art und Weise und können so den verschiedenen Erfordernissen der Situation besser gerecht werden.

Überdies zeigte sich bei der Analyse der Daten, dass SupervisorInnen vielfältige „Szenarien“ über das Problem im Supervisandenfeld zeichnen und diese den KlientInnen darlegen. Sie verfügen daher über einen „Plan B“, der immer dann zur Anwendung kommt, wenn „Plan A“ nicht von den KlientInnen angenommen wurde. SupervisorInnen erarbeiten also stets verschiedene Lösungswege und Möglichkeiten für ein Problem und stellen diese den KlientInnen zu Verfügung. Sie sehen mehr als nur eine Möglichkeit, ein Problem zu bewältigen und eröffnen ihren KlientInnen damit vielfältige Wahlmöglichkeiten. Die SupervisorInnen können sich damit für das ihnen am geeignetsten erscheinende Vorgehen entscheiden. Auch Heinrich Roth spricht mit seiner Handlungstheorie den Prozess der Bildung von Szenarien an. Er beschreibt die Bildung möglicher Szenarien zur zukünftigen Situationsbewältigung als Herausforderung, Erfahrungen und Wissen in Beziehung zu stellen, zu kombinieren um damit zu neuen Einfällen zu gelangen. Es geht um die Fähigkeit „planend zu denken“, d.h. dass Vorentwürfe zur Bewältigung einer Situation angestellt werden können (Roth 1968, 379; 388).

Ein weiteres Phänomen, das durch die Analyse der erhobenen Daten identifiziert werden konnte, ist die Auftragssicherung durch Flexibilität. Dabei zeigte sich, dass SupervisorInnen aufgrund ihrer Stellung als DientsnehmerInnen sich nach den Bedürfnissen der KlientInnen richten müssen, um finanziell erfolgreich zu sein. Die flexible Ori-

entierung an den KlientInnen und die daraufhin erfolgende Ausrichtung des Supervisionsprozesses kann einen positiven Abschluss eher gelingen lassen, als eine Vernachlässigung der Meinungen, Empfindungen und Wünsche der KlientInnen. Ein positiver Abschluss des Supervisionsprozesses ist auch aus ökonomischer Sicht erstrebenswert, da er doch dazu führt, dass die Nachfrage gesteigert wird und das finanzielle Moment gesichert ist. Flexibilität ist damit eine Notwendigkeit, um eigene ökonomische Sicherheit zu gewährleisten.

5.4.5 Reflexion

Während der Auswertung der Daten stieß ich auf das Phänomen, dass SupervisorInnen in ihrer Arbeit mit den SupervisandInnen auch von Fehlentscheidungen und Missinterpretationen der Situation nicht gänzlich frei sind. Ich habe diese „Fehlgänge“ mit dem Konzept der „blinden Flecken“ umschrieben, da es deutlich macht, dass manchmal Dinge aus unserem Blickfeld rücken und wir sie nicht mehr wahrnehmen und sehen können. Es ist gewissermaßen ein verstellter Blick auf bestimmte Gegebenheiten, der unserer Unachtsamkeit und eingeschränkter Wahrnehmungsfähigkeit in bestimmten Situationen geschuldet ist. Wie in Punkt 5.1, 5.2 und 5.3 sichtbar wurde, können blinden Flecken in einer Reihe unterschiedlicher Situationen im Supervisionsprozess vorkommen. Sie beziehen sich etwa auf die Phase der Auftragsklärung, in der über die Problemlage und die KlientInnen durch das Mittel der Intuition ein erstes Bild (Annahme) erstellt wird. Aber auch die vielfältigen Identifikationsangebote bzw. die Verleitung zur Zweckentfremdung können blinde Flecken darstellen, wenn SupervisorInnen diese als solche nicht erkennen und damit, wie es eine befragte SupervisorIn treffend auf den Punkt brachte: „auf’s falsche Pferd setzen“.

Blinde Flecken stehen in unmittelbarem Zusammenhang zur Reflexion. Reflexion kann in drei unterschiedlichen Verlaufsphasen des Prozesses zur Anwendung kommen. Einerseits lässt sich ein Reflexionsprozess innerhalb oder unmittelbar nach einer Situation in Gang setzen, nämlich dann, wenn ich mir in oder unmittelbar nach der Situation über „unangenehme Gefühle“ sogenannte „Störfaktoren“ oder „Fehlhandlungen“ gewahr werde und diese auf ihren Ursprung hinterfrage (siehe auch Roth 1968, 386f.). Diese erste Art der Reflexion ordne ich der oben genannten Verlaufsphase „Auftrags-

klärung” zu, bei der die Gefahr der intuitiven Fehleinschätzung und Zweckentfremdung am größten ist.

Andererseits können blinde Flecken, wie sich gezeigt hat, auch während der Bearbeitung der Problemlage, also in mitten des Supervisionsprozesses, auftreten. Und zwar dann, wenn SupervisorInnen den Prozess laufen lassen und so die gemeinsame Erarbeitung des Lösungsprozesses aus den Augen verlieren, da sie sich in Sicherheit wägen, die KlientInnen seien mit der bisherigen Arbeit zufrieden. Dies würde bedeuten, dass wichtige Zwischenbilanzen verabsäumt würden, die gerade für eine beständige gemeinsame Reflexion des bisher Erarbeiteten wesentlich sind. Zwischenbilanzen sind „*Reflexionsinseln*” während des Supervisionsprozesses, die Ankerpunkt und Zwischenstation sein können, um ein anderes oder verändertes Bild von der Situation zu erhalten. Dieses so erhaltene Bild kann mit dem zu Beginn der Supervision gemachten Bild kontrastiert werden, um so den Fortgang einschätzen und bewerten zu können. Das gemeinsame Reflektieren über die Ausgangsposition, den Zwischenstand und die vielleicht damit veränderte Zieldefinition bietet SupervisorInnen einen Anhaltspunkt für ihre weitere Ausrichtung des Supervisionsprozesses.

Die dritte und letzte Möglichkeit zur Reflexion stellt sich zum Zeitpunkt des Supervisionsabschlusses (siehe 5.1.3). Wie gezeigt wurde, kann sich ein Abschluss positiv oder negativ gestalten. Ein Prozess ist dann negativ verlaufen, wenn es während des Prozesses zu einem Abbruch kommt oder SupervisorInnen gegen Ende keine positive Rückmeldung über ihre Arbeit erhalten. Gleich wie ein Prozess geendet hat, lässt sich darüber reflektieren, um neue Erfahrungen zu gewinnen (dazu auch Roth 1968, 386f.). Das über die gemeinsame Rückschau erhaltene Feedback über den zu Ende gehenden Prozess dient den SupervisorInnen dazu, Reflexionen über ihr Handeln anzustellen. Den befragten SupervisorInnen war die zu Ende des Prozesses stattfindende Rückschau sehr wichtig, um daraus Schlüsse für ihre nächsten Aufträge zu ziehen. Sie nutzten das so erhaltene Feedback dazu, ihre eigenen Erfahrungen und Ansprüche in der Arbeit mit den KlientInnen zu reflektieren und nahmen dabei auch sich selbst gegenüber eine kritische Haltung ein. Das Moment der Selbstreflexion ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit von SupervisorInnen, da sie damit eigene blinde Flecken erkennen und in zukünftigen Handlungen vermeiden können. Durch Reflexion kann aus Erfahrung gelernt werden, was zu einer besseren Situationsbewältigung in der Zukunft beitragen kann(dazu auch

Roth 1968, 386f.).

5.4.6 Supervisorische Handlungskompetenz

Wie in den vorangegangenen Kapiteln sichtbar wurde, verfügen SupervisorInnen über eine Reihe an Fähigkeiten, an Wissen, Werthaltungen, Normen und Motiven, die in ihrem Handeln in einer Weise zur Anwendung kommen, die sie komplexe Situationen bewältigen lässt. Der Einsatz von sinnlich-körperlicher Wahrnehmung (Böhle 2004), die ich in Kapitel 5.4.1, über die Fähigkeit zur Intuition, ausführlich darzulegen versucht habe, erlaubt es SupervisorInnen, auch komplexe Probleme und Aufgaben, in denen rational-objektivierendes Handeln nicht ausreicht, zu lösen. Die Fähigkeit zur Intuition ist daher ein unverzichtbares Moment in der Supervision, weil gerade hier Unplanbares (Böhle 2004) bewältigt werden muss. Denn kein Beratungsfall kann im Voraus strukturiert und geplant, keine Beziehung zu den SupervisandInnen und AuftraggeberInnen im Vorhinein hergestellt werden.

Die Fähigkeit zur Improvisation erlaubt einen anderen Umgang mit Arbeitsmitteln und bestehendem Fachwissen (explizites Wissen). Improvisation bestimmt die Handhabung unterschiedlichster Materialien und zeigt damit Unterschiede zu planmäßig-rationalem Handeln auf (Böhle 2004, 45). Zu improvisieren bedeutet, mit veränderten Situationen und Arbeitsbedingungen umgehen zu können und handlungsfähig zu bleiben. Damit ist Improvisation ein Mittel, das es erlaubt, mit veränderten Situationsanforderungen umzugehen und ist damit, wie die Fähigkeit zur Intuition, Teil des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandeln (Sevsay-Tegethoff 2004).

Des Weiteren wurde gezeigt, dass Flexibilität durch problemlösendes Denken gekennzeichnet ist. Innerhalb einer Situation werden verschiedene gedankliche Vorentwürfe (Roth 1968, 378) zu deren Bewältigung angestellt, die verschiedene Lösungswege bereithalten. Der gedankliche Vorentwurf, d.h. die Planung der zukünftigen Handlung, vollzieht sich dabei unmittelbar in der Situation selbst. Diese Art des Denkens ist demnach eine Suche nach möglichen Lösungen zur Beseitigung eines Problems und stellt damit „ein Gespür für den ‚richtigen‘ Weg“ dar (Böhle 2004, 47).

Die Fähigkeit, Nähe und Distanz gleichzeitig auszuhalten, habe ich in Kapitel 5.4.3 zur Differenzierungsleistung der SupervisorInnen dargestellt. Die Leistung, zwischen ei-

genen und fremden Gefühlen zu differenzieren und sie aus eigener Position einfühlsam zu verstehen und in gleichen Teilen sich davon abgrenzen zu können, ist eine wesentliche Leistung in der Beziehungsgestaltung der SupervisorInnen. Diese „professionelle Distanz“ ermöglicht es ihnen, ihre Sicht der Problemlage und die dafür vorhergesehenen Lösungswege den SupervisandInnen transparent zu machen. Ihr interaktiv-dialogisches Vorgehen ist daher ziel- und problemorientiertes Handeln (Böhle 2004, 35ff.).

Zuletzt sei noch das Moment der Reflexion angesprochen. Reflexion hilft, aus vergangenen Situationen mit neuen Erfahrungen hervorzugehen (Sevsay-Tegethoff 2004, 276). Werden Erfahrungen reflektiert, lassen sich daraus neue Erkenntnisse für die Bewältigung zukünftiger Handlungserfordernisse in komplexen Situationen gewinnen. Demnach ist Reflexion eine wesentliche Voraussetzung dafür, auch in zukünftigen Situationen handlungsfähig zu bleiben.

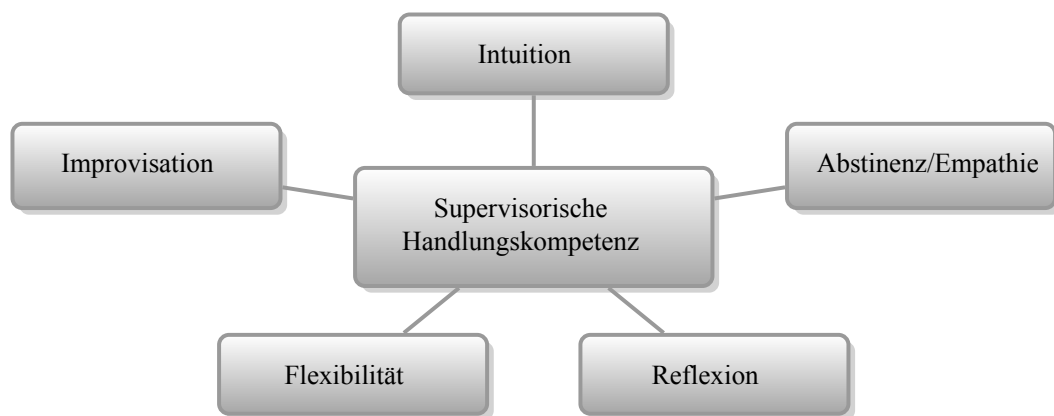


Abbildung 5.5: *Supervisorische Handlungskompetenz*

SupervisorInnen weisen also einen kreativen Umgang mit komplexen Situationen auf, die sie aufgrund ihrer Fähigkeit zu *Problemlösungshandeln* (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, XI) zu bewältigen in der Lage sind. Sie verfügen über explizites Wissen (Fachwissen) und – das zeichnet sie in besonderem Maße aus – über implizites (Erfahrungs-)Wissen (subjektivierendes Handeln). Die Fähigkeit, mit diesem Wissen improvisierend umgehen zu können, macht sichtbar, wie diese Wissensformen verschränkt und erweitert werden, um Situationsanforderungen zu bewältigen (Böhle 2009, 77). Fähigkeiten wie Intuition, Improvisation, Reflexion, Flexibilität und Empathie/Abstinenz sind Voraussetzungen für das Handeln, da sie gewissermaßen einen Pool an Möglichkeiten für die Bewältigung einer Situation bilden, die jederzeit abrufbar sind (Kaufhold

2006, 111). In engem Zusammenhang dazu stehen Motive und emotionale Dispositionen, die bestimmen, wie eine Situation wahrgenommen, eingeschätzt und bewertet wird (Erpenbeck 1999, 161; Kaufhold 2006, 117). SupervisorInnen handeln in diesem Sinne selbstorganisiert, um potenzielle Probleme zu lösen. All dies macht sichtbar, dass sich die zuvor dargestellten Kompetenzelemente auf fachliche, soziale sowie methodische Dimensionen beziehen (Vogel; Wörner 2002, 83). Heinrich Roth (1971) hat, wie schon in Kapitel 3.3.2 näher erläutert wurde, drei Kompetenzebenen (Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz) beschrieben, die als Grundlage von (beruflicher) Handlungskompetenz gelten (Bohlinger 2008, 71). Selbstkompetenz umfasst die Fähigkeit, verantwortlich handeln zu können. Sachkompetenz meint jene Fähigkeit, für fachliche Erfordernisse zuständig sein zu können – womit sie die Fachkompetenz mit einschließt – und für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig bleiben zu können. Unter Sozialkompetenz sind jene Fähigkeiten zu fassen, die einen Menschen in die Lage versetzen, sozial, gesellschaftlich und politisch urteils- und handlungsfähig zu sein (1971, 180). In diesem Sinne besitzen SupervisorInnen eine ihrem beruflichen Aufgabenfeld spezifische Handlungskompetenz, die ich als „supervisorische Handlungskompetenz“ bezeichnet habe. Die Beschreibung supervisionsspezifischer Handlungs- und Verfahrensweisen, die Umgang und Einsatz einer Reihe von Fähigkeiten, Wissen, Werthaltungen, Normen und Motiven, kennzeichnen, diente mir dazu, diese zu einer „supervisorischen Handlungsfähigkeit“ zu integrieren. Daher zähle ich Intuition, Improvisation, Reflexion, Flexibilität und Empathie/Abstinenz zu integralen Bestandteilen von supervisorischer Handlungskompetenz. Sie befähigt SupervisorInnen, unplanbare und komplexe Situationen wahrzunehmen und intuitiv zu erfassen, um sie dann durch flexibles, improvisiertes, reflektiertes und emotional-differenziertes Handeln zu gestalten und zu bewältigen.

6. Schlussbetrachtung

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, nicht nur eine (zusammenfassende) Rückschau auf die Untersuchung zu bieten, sondern auch nach jenen Konsequenzen zu fragen, die aus den Ergebnissen für weitere Untersuchungen ableitbar sind.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung zu supervisorisch- kompetentem Handeln bildete die Feststellung, dass innerhalb der Supervisionsforschung eine Reihe an Forschungsbemühungen im Bereich der Wirkungsforschung, aber nur wenige im Bereich der Prozessforschung angesiedelt sind. Dabei konzentriert sich die Wirkungsforschung zur Supervision bisher vornehmlich auf normative Beratungsmodelle, auf Auswirkungen von Supervision für die SupervisandInnen und AuftraggeberInnen, oder – um noch ein letztes Beispiel zu nennen – auf die quantitative Analyse von Supervisionsprozessen. Es liegt mir fern, diesen Forschungen Notwendigkeit und Brauchbarkeit abzusprechen, doch vor allem die bildungswissenschaftliche Analyse von Supervision bedarf meines Erachtens einer Alternative. Es fehlen interdisziplinäre Forschungsbemühungen zum Supervisionsprozess und zum kompetenten Handeln von SupervisorInnen. Überdies lässt sich ein großes Defizit bei Forschungsprojekten konstatieren, die sich dem Einsatz und Umgang von relevanten Wissen und Methoden supervisorischer Praxis widmen. Es scheint daher angezeigt, einen Perspektivenwechsel zu erwirken, der den Weg normativer Beratungsmodelle verlässt und anhand empirischer, an der konkreten Tätigkeit der SupervisorInnen orientierten Forschung, neue Wege beschreitet. Die Prozessforschung ist eine der meist genutzten Möglichkeiten, vor allem mit qualitativen Verfahren das Zustandekommen eines Supervisionsprozesses und dessen Aufrechterhaltung in seinen Phasen empirisch zu erfassen und zu beschreiben.

Im Zuge der Recherche konnten nur wenige bis gar keine Forschungsvorhaben, die sich der Beschreibung supervisorischer Kompetenz widmen, aufgefunden werden. Eine Ausnahme stellt dabei die Forschungsarbeit von Heidi Möller (2001) dar, die auch zur Untermauerung der Ergebnisse meiner Untersuchung herangezogen wurde. Es fand sich hingegen eine Vielzahl an Erfahrungsberichten aus der supervisorischen Praxis, die

jedoch nicht auf empirischen Untersuchungen gründeten. Diese Schwierigkeiten, wissenschaftliche Literatur zu supervisorischer Kompetenz zu finden, machen ersichtlich, dass es sich bei dem Vorhaben, auf dem Gebiet empirisch zu forschen, um Neuland zu handeln scheint.

Aus dieser Vielzahl an Gründen erwuchs die Intention, eine empirische Untersuchung zum kompetenten Handeln von SupervisorInnen durchzuführen, deren anfänglicher Fokus auf der Beschreibung interaktiver und prozessualer Dimensionen des Handelns innerhalb des Supervisionsprozesses lag. Insbesondere standen dabei die supervisionsspezifischen Handlungs- und Verfahrensweisen im Mittelpunkt der Diskussion. Meines Erachtens nach sind es genau jene Praktiken – und diese in den Kontext von Handlungstheorien gesetzt – welche bisher vor allem in der Supervisionsforschung (Siller 2009) ungenügende Behandlung erfahren haben.

Für den Verlauf der vorliegenden Untersuchung war es daher von zentraler Bedeutung, in einem ersten Schritt das Feld der Supervision und seine Charakteristika klar zu umreißen, um ein erstes Bild von dieser Profession aus Fachartikeln zu gewinnen. Dieses Vorwissen diente dann zu einem gewissen Grad als Orientierungsrahmen bei der Auswertung der empirischen Daten. Das weitaus schwierigere Unterfangen stellte sich allerdings bei der Klärung des Begriffs der Kompetenz. Zwar war eine große Zahl an wissenschaftlicher Literatur zum Kompetenzbegriff auffindbar, diese zeichnete jedoch ein sehr uneinheitlicheres und diffuses Bild des Begriffs.

Die Einbettung des Kompetenzkonstruktes in die von Heinrich Roth konzipierte Handlungstheorie (siehe dazu Kapitel 3.3) ermöglichte es, supervisorische Kompetenz für die weitere Analyse zugänglich zu machen und auch die so entstandenen Ergebnisse vor einem theoretischen Hintergrund zu reflektieren und zu untermauern.

Die Kombination der Arbeitsproben und der leitfadenzentrierten Interviews erwies sich in dieser Untersuchung als sehr vorteilhaft. Während mit den Arbeitsproben die Konzeption eines Falles und die dazu notwendigen Handlungsweisen erhoben werden konnten, ermöglichte es der daran anschließende Fragenkomplex, noch weitere Beispiele aus der Praxis zu erhalten, welche die Daten umfangreicher und dichter werden ließen. Beide Erhebungsverfahren zusammen ermöglichten so die klare Herausarbeitung bei der Auswertung von supervisionsspezifischen Handlungs- und Verfahrensweisen, in denen

sich kompetentes Handeln erkennen ließ.

In der Supervisionsforschung ist ein vielschichtiges Spektrum an Forschungsmethoden notwendig, um Supervision und kompetentes supervisorisches Handeln angesichts seiner Vielschichtigkeit angemessen erfassbar und beschreibbar zu machen. Die Methode der Grounded Theory ermöglichte es, supervisionsspezifische Handlungs- und Verfahrensweisen zu identifizieren und diese theoriegeleitet zu interpretieren. Es ist ein Verfahren, das in einer Weise konzipiert ist, die es ermöglicht, an konkrete Handlungen der Kompetenzträger anzuschließen. Durch die zahlreichen Beispiele aus der Praxis, die durch das leitfadenzentrierte Interview und die Arbeitsproben erhoben wurden, konnte eine Anzahl von Situationsbeschreibungen erfasst und so der Analyse zugänglich gemacht werden. Die Methode der Grounded Theory ist ein qualitatives Verfahren, das in besonderer Weise dazu geeignet ist, das Handeln von Kompetenzträgern in seinen vielschichtigen Dimensionen und Ausprägungen ausführlich zu beschreiben, da unter Berücksichtigung des Situationskontextes in einer Forschungsgruppe interpretiert wird (Strauch et al. 2009, 37; Kaufhold 2006, 22). Auf diese Weise konnte eine umfassende Perspektive auf den Supervisionsprozess und kompetentes Handeln der SupervisorInnen gewonnen werden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2008): Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns. In: Krall, Hannes; Mikula, Erika; Jansche, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- u. Bildungsbereich. 1. Auflage. Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaft, S. 269–285.
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: REPORT, Heft 49, S. 26–39.
- Arnold, Rolf; Steinbach, Silke (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 22–32.
- Aukenthaler, Anna (1995): Supervision psychotherapeutischer Praxis. Organisation – Standards – Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bargehr, Gabriele; Marth, Gabriele (2000): Das Spiel mit der und um die Geschlechterdifferenz. Supervisionskontext „Frauen“ und „Männer“. In: Heilinger, Anneliese; Peukert, Michael; Wustinger, Renate (Hrsg.): Der Arbeit nach! Supervision im Zugzwang? Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag, S. 67–73.
- Berg, Charles; Millmeister, Marianne (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Historische Sozialforschung, Supplement No. 19. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Bergknapp, Andreas (2009): Supervision und Organisation. Zur Logik von Beratungssystemen. 1. Auflage, Wien: facultas.wuv.
- Bohlinger, Sandra (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäi-

- scher Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Bolder, Axel (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage, Berlin: Springer.
- Böhle, Fritz (2002a): Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, Manfred; Voß, Günter (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 115–144.
- Böhle, Fritz (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt. Die Planbarkeit betrieblicher Prozesse und erfahrungsgeleitetes Arbeiten. In: Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. 1. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.12–55.
- Böhle, Fritz (2009): Erfahrungswissen – Erfahren durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. 1. Auflage. Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 70–89.
- Böhm, Andreas (2007): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Buer, Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Münster: Votum.
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: REPORT, Heft 49, S. 26–39.
- Clement, Ute (2002a): Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske+Budrich.

-
- Clement, Ute (2002b): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Op-laden: Leske+Budrich.
- Collin, Finn (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Dewey, John (2007 [1925]): Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? In: RE-PORT, Heft 49, S. 8–15.
- Drexler, Arthur; Möller, Heidi (2007): Berufliche Kompetenzentwicklung von Super-visor/innen in Ausbildung. Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, Heft 3, S. 51–57.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kom-petenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunika-tion. edition QUEM. Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, John; Weinberg, Johannes (2004): Bildung oder Kompetenz - eine Schein-alternative? In: REPORT, 27. Jahrgang, Heft 3, S. 69–77.
- Erpenbeck, John (2004): Vier unbewältigte Probleme bei der Bewältigung des Unplan-baren. In: Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.): Die Bewäl-tigung des Unplanbaren. 1.Auflage, Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaf-ten, S.319–321.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erken-nen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Faulstich, Peter (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: REPORT, Heft 49, S. 15–26.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Gaertner, Adrian (1999): Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen: edition diskord.
- Geißler, Karlheinz A.; Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: REPORT, Heft 49, S. 69–80.
- Gildemeister, Regine; Angelika Wetterer (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Gotthardt- Lorenz, Angela (2000): Die Methode Supervision – eine Skizze. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Oplden: Leske und Budrich, S. 55–70.
- Gotthardt-Lorenz, Angela; Lorenz, Heinz (2005): Supervision und Coaching. In: Reichel, Rene (Hrsg.): Beratung, Psychotherapie, Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft, Wien: Facultas, S. 156–170.
- Hänsel, Markus; Zeuch, Andreas; Schweitzer, Jochen (2002): Erfolgsfaktor Intuition. Geistesblitze in Organisationen. Online im WWW unter URL:
http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,354/ (14.06.2010)
- Hechler, Oliver (2005): Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

-
- Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: dies. und Maria S. Rerrich (Hrsg.): Frauen Männer Bilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ, S. 224–235.
- Joas, Hans (1992): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: ders.: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Sonderheft 8, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11–29.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 948–967.
- Leuschner, Gerhard (2007): Supervision – eine Kunst der Beziehung. Supervision - Mensch, Arbeit, Organisation, Heft 2, S. 14–22.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Löwer-Hirsch, Marga (2007): Was ist das eigentlich Supervisorische? – Mein Konzept von Supervision. Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, Heft 2, S. 30–35.
- Mayer, Horst Otto (2004): Interview und schriftliche Befragung. 2. Auflage, München: Oldenbourg.
- Mead, George Herbert (1993): Geist, Identität und Gesellschaft. 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Métraux, Alexandre (2007): Verfahrenskunst, Methodeninnovation und Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steineke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbeck: Rowohlt.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded

- Theory Reader. Historische Sozialforschung, Supplement No. 19. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Möller, Heidi (2001): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möller, Heidi (2005): Gute und schlechte Supervision – Fehler in Supervision und Organisationsentwicklung. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Gute Beratung von Organisationen. Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft, Belgisch Gladbach: EHP Verlag, S. 149–168.
- Möller, Heidi; Drexler, Arthur (2007): Berufliche Kompetenzentwicklung von Supervisor/innen in Ausbildung. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, Heft 3, S. 51–57.
- Münch, Winfried (2007): Supervision – ein personengebundenes Wissen? Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, Heft 2, S. 23–29.
- Petzold, Hilarion (2007): Integrative Supervision, Meta-Coaching, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (1994): Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. 2. Auflage, Berlin: Springer Verlag.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2005): Supervision – die Beratung von Professionals. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Gute Beratung von Organisationen. Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft, Belgisch Gladbach: EHP Verlag, S. 169–202.
- Reichl, Rene (2005): Professionalität in der psychosozialen Beratung. In: ders. (Hrsg.): Beratung, Psychotherapie, Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft, Wien: Facultas, S. 48–64.
- Reutter, Gerhard (2009): Qualifikation vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: Bolder, Axel; Dobischat, Rolf

-
- (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (2008): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–17.
- Roth, Heinrich (1968): Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung. 2. Auflage, Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. 1. Auflage, Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Sauer, Joachim (1997): Zur Geschichte und Tradition der Supervision in Österreich. In: Luif, Ingeborg (Hrsg.): Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich, Wien: Verlag Orac, S. 27–42.
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schigl, Brigitte (2005): Forschung in der Beratungslandschaft. In: Reichl, Rene (Hrsg.): Beratung, Psychotherapie, Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft, Wien: Facultas, S. 91–108.
- Schirmer, Dominique (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung. Paderborn: Fink UTB-Verlag.
- Schmid, Bernd; Hipp, Joachim; Caspari, Sabine (1999): Intuition in der professionellen Begegnung. In: Zeitschrift für systemische Therapie, Heft 3, S. 101–111.
- Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. 1. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Schmidt-Lellek, Christoph (2001): Was heißt „dialogische Beziehung“ in berufsbezogener Beratung (Supervision und Coaching)? Das Modell des Sokratischen Dialogs. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Vol.8, Number 3, S. 199–212.
- Schreyögg, Astrid (2004): Supervision. Ein integratives Modell – Lehrbuch zu Theorie und Praxis. 4. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sevsay-Tegethoff, Nese (2004): Ein anderer Blick auf Kompetenzen. In: Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. 1. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–287.
- Siller, Gertrud (2008): Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen. 1. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinhardt, Kornelia (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauch, Anne; Jütten, Stefanie; Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L.; Glaser, Barney G. (1998/2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage, Bern: Hofgrete.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage, München:

Wilhelm Fink.

Strauss, Anselm L.; Glaser, Barney G. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage, Bern: Hofgrete, 2005.

Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. Forum Qualitative Sozialforschung (online Journal), 6(2), Art.22. Online im WWW unter URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-22-d.htm> (14.06.2010)

Vogel, Norbert; Wörner, Alexander (2002): Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske+Budrich.

Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. 1. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Weigand, Wolfgang (2007): Zurück zu den Anfängen. Zur Geschichte der Supervision in Deutschland. Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, Heft 2, S. 5–13.

West, Candace; Don Zimmerman (1991): Doing Gender. In: Judith Lorber, Susan A. Farrell (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/London: Sage, S. 13–37.

Wiedemann, Peter (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union, 1995.

Von Ameln, Falko (2004): Konstruktivismus. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

5.1	<i>Verlaufphasen des Supervisionsprozesses</i>	83
5.2	<i>Interventionszirkel: supervisorische Annahmen</i>	100
5.3	<i>Das supervisorische Dreieck</i>	110
5.4	<i>Konstitutive Momente des Supervisionsprozesses</i>	112
5.5	<i>Supervisorische Handlungskompetenz</i>	128

Tabellenverzeichnis

4.1	<i>Tabelle InterviewpartnerInnen</i>	79
-----	--------------------------------------	----

Anhang

Arbeitsproben bzw. Fallbeispiele 1A und 1B

Fallbeispiel 1A

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, sich 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.

Fallbeispiel 1B

Im Team der neun RöntgenassistentInnen einer neurochirurgischen Abteilung in einer großen Universitätsklinik herrschen enorme Spannungen, weshalb es sich entschließt, Supervision zu nehmen. Die MitarbeiterInnen (7 Frauen, 2 Männer) machen grundsätzlich ihre Arbeit gerne, aber fühlen sich immer mehr Druck ausgesetzt. So ärgert sie, dass neben ihrer eigentlichen Arbeit Routinehandlungen erwartet werden, die zur Tätigkeit der Sekretärinnen zählt, aber auch Arbeiten zu erledigen haben, die zum Aufgabenbereich der Ärzte zählen. Dazu kommt, dass der Primar der Abteilung, der drei Jahre vor seiner Pensionierung steht, sehr cholerisch und unberechenbar in seinem Verhalten und seinen Launen ist. Insbesondere wenn er selbst unter Druck steht, kommandiert er alle anderen herum und ist entwertend. Die direkte Vorgesetzte des Teams, eine in der Hierarchie aufgestiegene Röntgenassistentin, die für mehrere RöntgenassistentInnenteams im Krankenhaus verantwortlich ist und ihnen dienstrechtlich vorsteht, kümmert sich nicht ausreichend um die Anliegen des Teams und vertritt dessen Interessen den Ärzten und insbesondere dem Primar gegenüber nicht. Das Team, das sehr eigenständig arbeitet, fühlt sich allein gelassen, was bei manchen Teammitgliedern Verärgerung, bei anderen Enttäuschung hervorruft. In letzter Zeit entstehen innerhalb des Teams vermehrt Differenzen, wie sie mit all den Belastungen umgehen sollen. So weigern sich manche, jene Arbeiten, die nicht zu ihrem Aufgabengebiet zählen durchzuführen, wodurch andere, die nicht den Mut besitzen, sie zu verweigern, noch stärker zum Handkuss kommen (da sie dann z.B. vom Primar vermehrt aufgefordert werden, diese Arbeiten zu erledigen). Auch im Umgang mit der vorgesetzten Röntgenassistentin verhalten sie sich unterschiedlich, wodurch es im Team erstmals zu Spaltungen kommt. In dieser Situation beginnt die Supervision mit dem Team.

Interviewleitfäden

Interviewleitfaden 1

- Interessierendes Phänomen:
 - Ausgestaltung des Supervisionsprozesses
 - Herangehensweise

- Verständnis der eigenen Arbeit: welche Herausforderungen stellt sie an eigene Persönlichkeit; mit welchen Zuschreibungen und Bildern sowie Erwartungshaltungen von Seiten der Supervisanden/Auftragsgebern ist man konfrontiert;
 - Beispiele für gelungene und missglückte Supervisionsaufträge;
- Vorgehensweise:
 - Vorstellung (lockeres Gespräch zum Kennenlernen)
 - Grobe Beschreibung des Forschungsprojektes (Beratungskonzeption)
 - Erläuterung der Interview-/ Gesprächssituation (evtl. darauf verweisen, dass man sich Notizen macht)
- Grundsätzlicher Einstieg: „Ich bin vor allem an Ihrem Verständnis von Supervision und wie Sie die Gestaltung Ihrer Supervisionseinheiten erleben interessiert. All jene Themen und Dinge sind für mich interessant, die aus Ihrer Sicht wichtig sind und die Sie bezüglich Ihrer Arbeit als SupervisorIn beschäftigen.“
- 1. Themenblock: Fallbeispiel 1A

z.B.: „Ich würde Sie nun bitten, mir über dieses konkrete Fallbeispiel zu erzählen. Wie gehen Sie an den Auftrag heran? Wie gestalten Sie die Supervisionseinheiten? Wo sehen Sie Schwierigkeiten und wo Lösungswege? Welche Konzepte und Strategien verwenden Sie und warum?
- Allgemeine Notizen „Ankerpunkte“ (Nachfragen)
- 2. Themenblock: Fallbeispiel 1B

„Nun würde ich Sie bitten, mir zum zweiten Fallbeispiel Ihre ersten Eindrücke und Annahmen zu schildern und folgende Fragen zu beantworten: Wie gehen Sie an den Auftrag heran? Wo sehen Sie Schwierigkeiten und wo Lösungswege? Wie gestalten Sie die Supervisionseinheiten? Welche Konzepte und Strategien verwenden Sie und warum?
- Allgemeine Notizen „Ankerpunkte“ (Nachfragen)
- Vorschläge zur Nachfragephase:

- Regeln und Vereinbarungen (Auftragsklärung)
 - Erwartungen an Sie als SupervisorIn (von Seiten der Auftraggeber/SupervisandInnen)
 - Vorstellungen von Supervision (von Seiten der Auftraggeber/SupervisandInnen)
 - Welche Aufgaben und Probleme kommen allgemein bei Supervisionsaufträgen auf Sie zu? (und wodurch entstehen diese?)
 - Wenn unterschiedliche Vorstellungen, was Supervision sein soll, bei (Auftraggeber, SupervisandInnen, Supervisor) vorherrschen, wie gehen Sie damit um?
 - Wie gestalten Sie Supervision in der Praxis?
 - Gibt es Bedingungen für positiven wie negativen Supervisionsausgang?
 - Gibt es Dinge, die Einfluss auf Ihre Herangehensweise bzw. Ausgestaltung der Supervisionseinheiten nehmen (können)?
 - Vielleicht fallen Ihnen zum Abschluss noch Beispiele aus Ihrer Supervisionspraxis ein? Jene die Ihnen noch im Gedächtnis sind, die noch immer präsent sind? Und können Sie vielleicht auch beschreiben, warum gerade diese Fälle/Beispiele noch so präsent für Sie sind?
- Allgemeine Notizen „Ankerpunkte“ (Nachfragen)
 - Fragen zur Person:
 - Wie alt sind Sie?
 - Welche Ausbildung haben Sie gemacht?
 - Arbeiten Sie im Team oder alleine?
 - Arbeiten Sie mit Teams, Gruppen, Einzelpersonen?
 - Wie lange sind Sie schon im Beruf tätig?

Interviewleitfaden 2

- Interessierendes Phänomen:

- Ausgestaltung des Supervisionsprozesses
- Herangehensweise und Strategien
- Beziehung KlientInnen – SupervisorInnen
- Eigene Rolle: Sicht der eigenen Arbeit und der damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen
- Vorgehensweise:
 - Vorstellung (lockeres Gespräch zum Kennenlernen)
 - Grobe Beschreibung des Forschungsprojektes (Beratungskonzeption)
 - Erläuterung der Interview-/ Gesprächssituation (evtl. darauf verweisen, dass man sich Notizen macht)
- Einstieg:

„Ich bin vor allem an Ihrem Verständnis von Supervision und wie Sie die Gestaltung Ihrer Supervisionseinheiten erleben interessiert. Ich würde Sie bitten in einem ersten Schritt, die Fallbeispiele die ich mitgebracht habe, genau zu lesen. Wenn dabei Fragen auftauchen sollten, fragen Sie bitte ruhig nach. Danach werde ich Ihnen drei Fragen zu den konkreten Beispielen stellen. Dabei handelt es sich nicht um eine Prüfung Ihres Wissens. Wie gesagt, bin ich an Ihrer persönlichen Gestaltung und Sicht des Supervisionsprozesses interessiert. Anschließend daran, werde ich Ihnen noch ein paar Fragen zu Ihrer persönlichen Praxisgestaltung stellen.“
- 1. Themenblock: Fallbeispiel 1A und 1B
(Fragen werden zu jedem Fallbeispiel gestellt)

Ich würde Sie nun bitten, mir über dieses konkrete Fallbeispiel Ihre ersten Eindrücke zu schildern.

 - Wie gehen Sie an den Auftrag heran?
 - Wie gestalten Sie die Supervisionseinheiten?
 - Wo sehen Sie Schwierigkeiten und wo Lösungswege?
 - Wie gehen Sie vor, d.h. welche Interventionsformen, Konzepte, Strategien verwenden Sie und warum?

- Allgemeine Notizen „Ankerpunkte“ (Nachfragen)
- 2. Themenblock: Rolle
 - Wie sehen Sie Ihre Rolle als SupervisorIn? Wie gestalten Sie diese?
 - Welche Aufgaben verbinden Sie damit?
 - Was sind in Ihrer Rolle als SupervisorIn für Sie die schönen Seiten, die Sie damit verbinden, was die negativen?
 - Welchen Einfluss hat das für Sie auf die Arbeit mit den SupervisandInnen?
- 3. Themenblock: Auftragsklärung
 - Wie erfolgt bzw. verläuft Ihrer Ansicht nach die Kontraktierung mit den KlientInnen?
 - Welche Anforderungen stellt das an Sie?
 - Wie können sich da Probleme ergeben und welche sind das in der Regel?
 - Wie gehen Sie mit diesen um?
 - Hilft es Ihrer Meinung nach, hier präventiv vorzugehen? Wenn ja, was wären da die geeigneten Mittel?
- 4. Themenblock: Beziehung – Verlauf
 - Wie gestalten Sie die Beziehung zu Ihren SupervisandInnen und AuftraggeberInnen?
 - Gibt es da Unterschiede bezüglich SupervisandInnen und AuftraggeberInnen?
 - Welche Schwierigkeiten können zwischen Ihnen und den SupervisandInnen und den AuftraggeberInnen entstehen?
 - Vor welche Herausforderung werden Sie dabei gestellt und wie gehen Sie damit um?
- 5. Themenblock: Bildung von Annahmen
 - Wie gelangen Sie zu bestimmten Annahmen über das Feld der SupervisandInnen und wie zu Problemen, die diese in Ihrem Arbeitsumfeld haben?

- 6. Themenblock: Einsatz von Interventionsformen
 - Wie kommen Sie zu bestimmten Interventionsformen?
 - Woran orientieren sie sich dabei? Was muss dabei berücksichtigt werden?
 - Wie gehen sie sicher, dass Sie die idealste Interventionsform gewählt haben?
 - Wenn diese nicht wirkt bzw. angenommen wird, wie gehen Sie dann vor?
- 7. Themenblock: Abschluss bzw. Ausgang des Supervisionsprozesses
 - Wie kann es Ihrer Meinung nach zu einem positiven Abschluss des Supervisionsprozesses mit den KlientInnen kommen?
 - Was ist dabei wichtig?
 - Wie sehen Sie dabei Ihre Rolle und die der SupervisandInnen bzw. AuftraggeberInnen?
 - Wie kann es zu einem negativen Ausgang kommen? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?
 - Fallen Ihnen konkrete Beispiele aus Ihrer Berufspraxis ein, wo es zu einem positiven und wo es vielleicht einmal zu einem negativen Ausgang gekommen ist? Und können Sie auch sagen, warum gerade diese Beispiele Ihnen im Gedächtnis geblieben sind?
- Fragen zur Person:
 - Wie alt sind Sie?
 - Welche Ausbildung haben Sie gemacht?
 - Arbeiten Sie im Team oder alleine?
 - Arbeiten Sie mit Teams, Gruppen, Einzelpersonen?
 - Wie lange sind Sie schon im Beruf tätig?
- Allgemeine Notizen und zu klärende Brennpunkte durch immanentes Nachfragen



universität
wien

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich bin Studentin des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Wien, die im Rahmen ihrer Diplomarbeit eine Studie zur Supervisorischen Kompetenz in der Beratungskonzeption durchführt.

Aus diesem Grund bin ich auf der Suche nach SupervisorInnen, die bereit sind an dieser Studie teilzunehmen.

Im geplanten Forschungsprojekt soll aus der Perspektive der SupervisorInnen herausgearbeitet werden, welche Bedeutung sie der Konzeption von Beratung beimessen und wie sie diese konkret gestalten.

Die Teilnahme an der Studie würde ein persönliches Gespräch mit Ihnen, welches aufgezeichnet und zur anschließenden Analyse der Daten herangezogen wird, umfassen. Die Daten werden dabei vertraulich behandelt und anonymisiert. Das Gespräch wird in einem Ihnen vertrauten Umfeld (etwa Arbeitsplatz, Privatwohnung oder Cafe) stattfinden und in etwa eine Stunde in Anspruch nehmen.

Wenn Sie mit der Teilnahme an der Studie einverstanden sind, freue ich mich persönlich mit Ihnen in Kontakt treten zu dürfen.

Weiters stehe ich Ihnen natürlich sehr gerne für nähere Auskünfte und etwaige Fragen zur Verfügung.

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihr Interesse!

Mit freundlichen Grüßen,

Gloria Fleischmann

Projektkoordinatorin: Dr. Kornelia Steinhardt

Kontakt Daten:

Telefon: 06504505422

E-Mail: a0402963@unet.univie.ac.at bzw. Gloria.Fleischmann@gmx.net

Zusammenfassung

Obgleich die beraterische Tätigkeit von SupervisorInnen seit geraumer Zeit zunehmendes Interesse erfährt, bleibt aus wissenschaftlicher Sicht unklar, durch welche Kompetenzen supervisorische Beratungstätigkeit gekennzeichnet ist, damit von qualitativ wertvoller Beratung gesprochen werden kann. Was macht supervisorisches Handeln aus? Welche Qualitäten lassen sich darin erkennen? Und vor allem, welche Kompetenzen brauchen SupervisorInnen für ihre je spezifische Beratungskonzeption? Die vorliegende empirische Untersuchung zur Kompetenz von SupervisorInnen gibt Antwort auf diese Fragen und damit Einblick in die Arbeit einer einzigartigen Profession. Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Aufarbeitung des Kompetenzdiskurses im deutschsprachigen Raum. Die Autorin zeichnet die sprach- u. sozialwissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzbegriffs sowie die darauf folgende Aufnahme in die bildungswissenschaftliche Fachdiskussion nach. Besonderes Augenmerk legt sie dabei auf die Bedeutung und Verwendung des Begriffs in berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskursen und diskutiert den Kompetenzbegriff in Auseinandersetzung mit dem Bildungs- sowie dem (Schlüssel-)Qualifikationsbegriff. Dabei macht sie deutlich, mit welchen Implikationen der Begriff oftmals versehen wird und welcher beliebiger Umgang er ausgesetzt ist, sodass die empirische Forschung bei der Erfassung von Kompetenz vor eine komplexe Aufgabe gestellt wird. Da der Kompetenzbegriff im Sinne von Handlungsfähigkeit verstanden wird, beschäftigt sich die Autorin zudem mit der Handlungstheorie nach Heinrich Roth, die sie als Grundlage zum Verständnis von (supervisionsspezifischer) Handlungs- und Verfahrensweisen gebraucht. Die qualitative Untersuchung zeichnet sich durch den Einsatz der Grounded Theory nach Glaser und Strauss als Verfahren zur Kompetenzerfassung aus, welche eine umfassende und detailreiche Beschreibung des Supervisionsprozesses, der Handlungs- und Verfahrensweisen sowie der Fähigkeiten, Normen, Werte und Wissen von SupervisorInnen ermöglicht. Den Abschluss bildet eine Zusammenführung jener (Kompetenz-)Elemente zum Begriff der supervisorischen Handlungskompetenz, den die Autorin damit erstmals in den (bisher noch ausstehenden) wissenschaftlichen Diskurs um Kompetenz von SupervisorInnen einführt.

Abstract

Although mentoring by supervisors has experienced an increasing interest for a fairly long time, from a scientific point of view it is not clear which competences characterize supervising mentoring as qualitatively valuable. What defines supervising acting? What skills can be discovered within? And first and foremost, which competences are necessary for supervisors and their specific conception of mentoring? In this empirical research about competences of supervisors we answer those questions and offer the reader insight into this unique profession. As starting point of this paper we shed light on the previous discourse on competence in the German-speaking part. Subsequently, the author reveals the origin of the notion of competence linguistically and sociologically as well as the resulting admission into the professional discourse in pedagogical science. In particular, she focuses on the meaning and usage of the term ‘competence’ in employment-educational and adult-educational discourses and compares the notion of competence with the terms ‘education’ and ‘(key-) qualification’. In doing so, she reveals the implications often associated with competence. It is shown in this context that the term is often used arbitrarily. Thus, capturing competence empirically is a challenging mission. Since the term is considered in the sense of a capacity to act, the author additionally studies the action theory of Heinrich Roth, which is used as the basis for understanding (supervisory-specific) behaviour and processing methods. The qualitative research is characterized by the usage of the Grounded Theory of Glaser and Strauss as a method to capture competence, which offers a broad and in-depth analysis of the process of supervision, the behaviour and processing methods as well as the skills, norms, values and knowledge of supervisors. As conclusion those elements are brought together, forming the notion ‘supervising action competence’, which the author introduces in this paper for the first time into the (yet non-existing) scientific discourse on the competence of supervisors.

Curriculum Vitae

Bakk. Gloria Fleischmann

Geburtsdatum: 16. April 1985

Familienstand: ledig

Geburtsort: Wien, Österreich

Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung

- 2005 – 2010 Bakkalaureatsstudium Soziologie an der Universität Wien.
- 2004 – heute Diplomstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten *Psychoanalytische Pädagogik* sowie *Aus- und Weiterbildung*. Erste Diplomprüfung am 08. März 2007.
- 1999 – 2004 BAKIP 21 – Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Stadt Wien. Reife- u. Diplomprüfung am 12. Juni 2004.
- 1995 – 1999 Schulversuch Mittelschule – Offene Schule, Wien.
- 1991 – 1995 Volksschule, Wien.

Wissenschaftliche Praktika

- 06/2006 – 01/2007 Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung. Wissenschaftliche Mitarbeit am Projekt *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*.
- 02/2007 – 05/2007 Ludwig Boltzmann Gesellschaft – Institut for Health Promotion Research. Wissenschaftliche Mitarbeit an der Evaluation des *Wiener Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen*.

Universitäre Forschungsprojekte

- 10/2008 – 09/2009 Universität Wien, Institut für Soziologie, Forschungseinheit Familiensoziologie. *Kinderfreundschafts- und Eltern-Kind-Beziehungen. Eine qualitative Studie über Relationen und Interdependenzen bei der Beziehungstypen.*
- 10/2007 – 02/2009 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik. *Lebensqualität im Pflegeheim. Eine empirische Untersuchung zum Lebensalltag und zur Lebensqualität von Menschen im Pflegeheim.*

Außeruniversitäre Weiterbildung

- 02/2007 Rhetorikkurs am IFS.
- 06/2006 Sprachkurs *Englisch B2* am Sprachenzentrum der Universität Wien.
- 10/2005 – 02/2006 Sprachkurs *Tschechisch für Anfänger* am Ifu.

Mitgliedschaften

- 2009 – heute BSA.
- 2007 – heute Alumniverband.
- 2007 – 2008 Chor der Universität Wien.
- 2008 – heute Plattform EduCare.